

Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart

Von

Dr. Willy Moog

ord. Professor für Philosophie und Pädagogik an der Technischen Hochschule
zu Braunschweig



Belz in Langensalza

UB Braunschweig

84



2253-685-3

Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang

Von

Dr. Willy Moog

ord. Professor für Philosophie und Pädagogik an der Technischen Hochschule
zu Braunschweig



Verlag von Julius Beltz in Langensalza

1926



Alle Rechte vorbehalten

V o r w o r t

Die folgenden Ausführungen knüpfen an einen Vortrag an, den ich im Frühling dieses Jahres auf der vom Braunschweigischen Landeslehrerverein veranstalteten Pädagogischen Woche in Braunschweig hielt. Doch habe ich die damals vorgetragenen Gedankengänge in verschiedener Hinsicht zu vertiefen und zu erweitern gesucht, sie in einen größeren systematischen Zusammenhang hineingestellt, so daß die vorliegende Schrift sich nicht nur durch ihren Umfang, sondern auch durch ihren wesentlich reicheren Inhalt von dem damaligen Vortrag unterscheidet und eine selbständige Bedeutung beanspruchen darf. Meine Grundüberzeugung über den Charakter der Pädagogik als Wissenschaft und meine Stellungnahme zu einigen prinzipiellen pädagogischen Problemen habe ich meinem Buch „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwieck 1923) näher dargelegt; darauf sei zur Ergänzung der vorliegenden Schrift verwiesen. Eine ausführliche kritische Darstellung der philosophischen Richtungen der Gegenwart habe ich in dem Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts in ihren Hauptrichtungen und ihren Grundproblemen“ (Stuttgart 1922) gegeben.

B r a u n s c h w e i g , im September 1925

W. Moog

Inhalt

	Seite
1. Philosophische Grundlegung	5
2. Individualpädagogik – Individualismus und Naturalismus	26
3. Sozialpädagogik – Sozialismus und Idealismus	36
4. Persönlichkeitspädagogik – Persönlichkeitsmetaphysik	42
5. Kulturpädagogik – Kulturphilosophie und Phänomenologie	48
6. Ausblick	56

1. Philosophische Grundlegung

Philosophie und Pädagogik stehen seit altersher in innigen Beziehungen zueinander, und diese Verbindung ist nicht etwa eine historische Zufälligkeit, sondern beruht auf innerer, sachlicher Notwendigkeit. Sobald Erziehung mehr ist als eine bloß naturhafte Praxis der Familie oder des Stammes, sobald ihre Kulturfunktion hervortritt und neben dem Problem der Erziehung das Problem der Bildung in seiner umfassenden Bedeutung sich geltend macht, ist Pädagogik nicht möglich ohne philosophische Vertiefung, ohne ein Eindringen in den Sinn des Lebens und der Kultur. Wo daher bei Kulturvölkern pädagogische Theorien ausgebildet worden sind, die der Begründung und Sicherung pädagogischer Praxis auf einer bestimmten Kulturstufe dienen, wo Bildungsideale aufgestellt sind, da tragen sie gewisse philosophische Grundzüge, da offenbart sich in ihnen nicht nur ein erzieherisches Wollen, sondern da gewinnt darin unmittelbar auch philosophischer Geist einen Ausdruck. Und andererseits, wo Philosophie mehr sein wollte als bloße Theorie, wo sie eine Einwirkung auf das Leben zu erzielen suchte, wo sie zu gestalten und zu bilden strebte, da mußte sie mit innerer Notwendigkeit in pädagogischen Formen einen Ausdruck finden. Schon Fichte hat in seinen Reden an die deutsche Nation betont: ohne die pädagogische Tätigkeit würde „die Philosophie nie ausgedehnte Verständlichkeit viel weniger noch Anwendbarkeit im Leben finden, sowie hinwiederum ohne die Philosophie die Erziehungskunst niemals zu vollständiger Klarheit in sich selbst gelangen“ würde; beide griffen daher ineinander und seien „eins ohne das andere unvollständig und unbrauchbar“¹⁾. Immer wieder sind im Laufe der geschichtlichen Entwicklung große Philosophen auch zugleich Pädagogen und große Pädagogen zugleich Philosophen gewesen, und das war nicht eine zufällige Personalunion, sondern es beruht auf der Tatsache, daß, wie Theodor Litt einmal gesagt hat, in Wahrheit „in jeder wirklich umfassenden Weltansicht ein Inbegriff pädagogischer

¹⁾ Fichte, Reden an die deutsche Nation (6. Rede), Reclamausgabe, S. 100.

Forderungen mitgesetzt" ist, „gleichgültig, ob er ausgesprochen oder auch nur mitgedacht wird" und daß „in jeder echten pädagogischen Idealbildung eine Weltansicht beschlossen" ist, „gleichgültig, ob sie als solche bekannt oder auch nur im Bewußtsein gehegt wird"¹⁾. Gerade der echte Philosoph wird in Verfolgung philosophischer Probleme auch auf pädagogische Probleme stoßen, und gerade der echte Pädagoge wird bewußt oder unbewußt in seiner pädagogischen Einstellung auch eine philosophische Grundhaltung erkennen lassen.

Die Geschichte der Philosophie wie die Geschichte der Pädagogik gibt genug Beispiele dafür. Im Altertum war es Sokrates, der von philosophischem und pädagogischem Eros beseelt war, von der Liebe und der Sehnsucht nach ideellen Werten, dem lebendigen, geistigen Eros, ohne den sowohl wahre philosophische Einsicht wie echtes pädagogisches Wirken unmöglich ist, da war es Sokrates, der in Athen als Mahner und Warner, als Erzieher des Volkes auftrat, der in den Straßen der Stadt die Bürger zur Besinnung auf die Grundfragen des Lebens anleitete, ein Erzieher, der seinen Beruf als heilige Sache, als gottgewollte Aufgabe im Dienst der Gemeinschaft ansah. Und da war es dann Platon, sein großer Schüler, der ein bedeutendes philosophisches System des Idealismus entwarf, ein System, in dem auch die Pädagogik einen wichtigen Platz einnehmen mußte. Aus den Grundansichten seiner philosophischen Ideenlehre erwuchsen Platons pädagogische Lehren, die Ideenlehre war ihm nicht bloße tote Theorie, sondern drängte nach lebendiger, pädagogischer Bewährung, wie er das auch praktisch als Gründer der Akademie bekundete. Platon hat man den Vater der Sozialpädagogik genannt. Seine sozialpädagogischen Anschauungen bilden einen integrierenden Teil seines philosophischen Systems, ja wir wissen, wie ihm als Menschen gerade sozial- und staatspädagogische Reformideen besonders am Herzen lagen. Platon stellte das Ideal einer staatlichen Gemeinschaft auf, die beherrscht ist von der ethischen Idee der Gerechtigkeit, in der eine vollkommene Harmonie zwischen den Interessen des Einzelnen und der Gesamtheit besteht. Und mit Nachdruck forderte er die Erziehung jedes Einzelnen zu solcher Gemeinschaft, eine tiefgreifende soziale und staatsbürgerliche Erziehung, die nach idealen ethischen Gesichtspunkten orientiert ist. Und wie hier pädagogische Theorie in einem philosophischen System fest verankert ist, so sind auch pädagogische Systeme direkt oder indirekt von gewissen philosophischen Grundüberzeugungen getragen. Die Geschichte der Pädagogik der Neuzeit, besonders wenn man die Ausprägung der Bildungsideale verschiedener Epochen beachtet, kann

¹⁾ Th. Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig 1925. S. 13.

man in ihrer Entwicklung nicht verstehen, wenn man nicht die philosophischen Strömungen kennt, die mit den jeweiligen pädagogischen Richtungen im Zusammenhang stehen. Man begreift z. B. Comenius sehr schlecht, wenn man nur ein paar methodisch-didaktische Regeln von ihm aufzählt und sie nicht ihrem Sinn nach von der Totalität seines Bildungsideals her erfasst, wenn man nicht seine in Mystik mündende philosophische Lebens- und Weltanschauung mit ihren Menschheitsreformideen mitberücksichtigt und wenn man nicht diese seine Weltanschauung in philosophische Zeitströmungen einordnet. Und man begreift ebenso Pestalozzi nicht richtig, wenn man seine Pädagogik löstrennt von seiner Sozialphilosophie, seiner ganzen idealistischen Lebensphilosophie. Daß Herbart Philosoph und Pädagoge zugleich war, das weiß man schon eher, aber auch bei ihm hat man die Verschränkung philosophischer und pädagogischer Motive oft nicht genügend beachtet oder auch falsch beurteilt.

Aber wenn innere Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik bestehen, so heißt das keinesfalls, daß die Pädagogik als Wissenschaft etwa einseitig von einer oder der anderen philosophischen Disziplin abhängig wäre. Nur zu häufig hat man den Fehler gemacht – und selbst große Pädagogen sind nicht frei davon –, daß man pädagogische Fragestellungen und ihre Lösungen abhängig sein ließ von irgendwelchen metaphysischen, ethischen oder psychologischen Voraussetzungen, die einen dogmatischen Charakter trugen und die Selbständigkeit und Reinheit der pädagogischen Problematik verletzten. Eine philosophische Pädagogik braucht durchaus keine spekulative Pädagogik zu sein, in der versucht würde, aus abstrakten philosophischen Allgemeinbegriffen pädagogische Folgerungen dogmatisch abzuleiten, in der man die Wirklichkeit einfach in ein philosophisches Schema einzwängte. Da fehlt die rechte Brücke vom Reich der Ideen und Werte zum Reich des Lebens, der Wirklichkeit, die Brücke, die für die Pädagogik gerade wesentlich ist, denn die Sphäre der Pädagogik ist, wie Frischeisen-Köhler sagte, das Gebiet, „in welchem die idealen Werte mit der empirischen Wirklichkeit sich begegnen“¹⁾. Das Pädagogische stellt eine selbständige gegenständliche Schicht dar, die unter besonderen Prinzipien steht, eine Schicht, die durch eine innige Wechselbeziehung objektiv-ideeller und subjektiv-empirischer Momente ausgezeichnet ist. Gerade wenn die Pädagogik die Eigenart ihrer Prinzipien als pädagogischer wahrt und nicht Begriffe blindlings von anderswoher entlehnt, sondern stets eine spezifisch pädagogische Begründung und Rechtfertigung verlangt, gerade dann als

¹⁾ M. Frischeisen-Köhler, Philosophie und Pädagogik. Kantstudien, Bd. 22. 1917. S. 67.

selbständige Wissenschaft führt sie notwendig zur Philosophie und birgt sie in sich selbst einen philosophischen Gehalt. Man darf auch nicht etwa mit Herbart sagen, daß die Pädagogik wenigstens von zwei philosophischen Grundwissenschaften abhängt, von der Ethik, die das „Ziel der Bildung“ zeige, und von der Psychologie, die „den Weg, die Mittel und die Hindernisse“ aufweise, denn — ganz abgesehen davon, daß die Scheidung von Ziel und Weg und ihre Zuweisung an verschiedene Wissenschaften in dieser Weise undurchführbar ist —, auch das Ziel der Bildung muß von der Pädagogik selbst bestimmt sein, muß der Pädagogik immanent sein, und die Eigenart der Pädagogik läßt keine direkte Abhängigkeit weder von der Ethik noch von der Psychologie zu. So wertvoll Beziehungen der Pädagogik zur Ethik wie zur Psychologie sind, so bedürfen auch sie einer Rechtfertigung durch pädagogische Prinzipien, und was von der Ethik oder Psychologie übernommen wird, muß eine besondere pädagogische Färbung und pädagogische Tendenz besitzen. Die Pädagogik steht keineswegs unter der Diktatur einzelner philosophischer Disziplinen und braucht nicht philosophische Dogmen und Vorurteile sich aufzwingen zu lassen, sondern besitzt ihr eigenes Gegenstandsgebiet und ihre eigene Problemstellung.

Aber die Pädagogik ist auch keine empirische Tatsachenwissenschaft oder gar eine bloße Technik. Wie es dogmatische spekulative Voraussetzungen gibt, die lange Zeit den Wissenschaftscharakter der Pädagogik verfälscht haben, so gibt es auch dogmatische empirische Voraussetzungen der Pädagogik, und auch diese müssen beseitigt werden. Nur allzuleicht gewinnen zufällig empirische Zustände Einfluß auf Erziehung und Bildung, nur allzu leicht wird ungeprüftes Gut aus Alltagserfahrung verwertet, das gar nicht zu verallgemeinern ist, und werden empirische Bedingungen ohne weiteres als maßgebend angesehen. Man erkennt gewöhnlich nicht, daß auch das eine unzulässige Beschränkung der Pädagogik bedeutet, daß auch da die pädagogischen Prinzipien mit dogmatischen Voraussetzungen einer bestimmten Lebens- und Weltanschauung belastet werden, nämlich mit Lehren des Positivismus oder gar des Materialismus.

Die echte philosophische Pädagogik muß beide Extreme vermeiden, das der spekulativen Pädagogik wie das der empiristischen Pädagogik. Die Pädagogik erhebt sich durch die Beziehungen auf Ideen und Werte über die bloß naturhafte Tatsächlichkeit, sie sucht das Sein der Wirklichkeit zum Sollen der Idee emporzuleiten, und sie will andererseits die Idee im Leben der Wirklichkeit fruchtbar werden lassen. Idealer Wert und Wirklichkeit müssen im pädagogischen Akt zur Verschmelzung gebracht werden, das Pädagogische muß seinem Wesen nach sowohl philosophisch orientiert sein

als auch in empirisch=praktischer Tätigkeit sich äußern, und zwar dürfen damit nicht zwei getrennte Seiten heraustreten, sondern es muß gerade eine lebendige, dynamische Einheit hergestellt werden. Die Pädagogik braucht, so verstanden, weder der Spekulation freien Lauf zu lassen noch auch sich auf empirisch Zufälliges einzuengen, sie läßt die Erfahrung zu ihrem Recht kommen, indem sie diese philosophisch bestimmt und beurteilt, indem sie sich mit philosophischer Besinnung über die Grundlagen des Lebens und der Kultur verbindet. Sie soll nicht im Abstrakt=Allgemeinen stecken bleiben, sondern gerade das Wirkliche, soweit es pädagogisch wesentlich ist, in seinem lebendigen Gehalt erfassen, das Konkrete und Individuelle in seiner pädagogischen Eigenart würdigen.

Wenn wir so den Wesenscharakter der Pädagogik als Wissenschaft und den inneren Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik verstehen, können wir auch prüfen, wieweit pädagogische Richtungen durch philosophische Strömungen bedingt sind und bedingt sein dürfen. Wer die Pädagogik der Gegenwart mit ihren mancherlei Richtungen betrachtet, kann da leicht Züge entdecken, die auch in der Philosophie zutage getreten sind. Ja, mancher glaubt sogar vielleicht, in der Philosophie und in der Pädagogik der Gegenwart ohne weiteres das gleiche unentwirrbare Chaos widerstrebender Meinungen zu finden, ein phantastisches Mosaik, aus dem sich keine erkennbaren Figuren herauslesen ließen. Doch das wäre eine oberflächliche Auffassung. Vielmehr wie in der Philosophie der Gegenwart bei aller Mannigfaltigkeit, ja Gegensätzlichkeit der Richtungen doch immer mehr gewisse Grundtendenzen hervortreten, die sich einer Synthese durchaus nicht schlechthin widersetzen, sondern sich zu einem charakteristischen, einheitlichen und doch differenzierten Bild zu ergänzen scheinen, so gelangen auch in der Pädagogik der Gegenwart nach Ausscheidung ephemerer Zufallsprodukte einige wesenhafte Grundzüge zum Vorschein, die für das moderne Bildungsideal eine charakteristische Bedeutung besitzen können. So konnte Theod. Litt von der Philosophie der Gegenwart und ihrem Einfluß auf das Bildungsideal sprechen, gleich als ob man es hier schon mit festen Einheiten zu tun hätte, indem er allgemeine strukturelle Zusammenhänge hauptsächlich erkenntnistheoretischer Art aufdeckte. Meine Betrachtung geht einen etwas anderen Weg: ich will nicht von der Philosophie der Gegenwart und dem Bildungsideal der Gegenwart reden, sondern speziellere inhaltliche Beziehungen zwischen den einzelnen philosophischen und pädagogischen Grundströmungen der Gegenwart erörtern, nicht nur nach der logisch=erkenntnistheoretischen Seite, sondern auch nach der ethischen und metaphysischen Seite hin, und ich will auch nicht wie Litt von dem Gegensatz der philo=

sophischen Standpunkte des Positivismus und des Logizismus ausgehen, sondern ich will die pädagogische Problemstellung von vornherein mehr in den Vordergrund stellen. Ich will also die Differenzierung des Bildungs-ideals in den verschiedenen Richtungen berücksichtigen, ohne die Möglichkeit einer Synthese zu leugnen. Nicht um die äußere, zeitlich bedingte Ausgestaltung pädagogischer Forderungen und ihre Bedingtheit durch besondere kulturelle, wirtschaftliche, gesellschaftliche oder politische Verhältnisse soll es sich dabei handeln, sondern das zeitlich Bedingte soll gerade abgestreift werden, damit tiefere Zusammenhänge philosophischer und pädagogischer Problematik deutlich werden.

Beziehungen zwischen Philosophie und Pädagogik offenbaren sich natürlich am deutlichsten in großen Prinzipienfragen, aber auch an konkreten Einzelfragen kann man die eigentümliche Verschränkung der Problemstellungen verfolgen. Nicht nur sind pädagogische Bewegungen meist getragen von philosophischer Lebensanschauungsströmungen, die ihrerseits dem Wesen der Kultur einer Zeit eigentümlich sind, und drängen philosophische Richtungen, sobald sie praktische Bedeutung in kultureller Hinsicht gewinnen wollen, nach einer pädagogischen Auswirkung, sondern auch wenn man einzelne pädagogische Probleme als solche zu lösen sucht, ist das oft gar nicht anders möglich, als daß man auch die philosophische Seite dieser Probleme berücksichtigt. Die Grundbegriffe der Pädagogik: Bildung, Erziehung und Unterricht haben zwar ihre spezifisch pädagogische Bedeutung, infolge deren sie eben das Wesen des Gebiets der Pädagogik und keines anderen Gebiets ausmachen, aber das hindert nicht, daß zur Erfassung des Sinns dieser Begriffe philosophische Bestimmungen unumgänglich notwendig sind. Und so manche Fragen etwa der Unterrichtsreform, die scheinbar nur eine empirisch-praktische Einstellung erfordern, erweisen sich bei näherem Zusehen als unlösbar verknüpft mit philosophischen Fragen, ohne daß sie darum aus der selbständigen Sphäre des Pädagogischen herausträten. Wohl kann es eine Zeitlang den Anschein haben, als liefen Philosophie und Pädagogik getrennte Wege, als hätte es die Pädagogik vielleicht ausschließlich oder hauptsächlich mit der Ausgestaltung des Schul- und Unterrichtswesens zu tun und sei ein Hineintragen philosophischer Gesichtspunkte da geradezu vom Ubel — zu manchen Zeiten, so auch zeitweise im 19. Jahrhundert, haben allerdings äußere Organisationsfragen im Vordergrund gestanden —, aber es offenbart sich da doch alsbald, daß Zusammenhänge zwischen Philosophie und Pädagogik bestehen und daß sie bestehen müssen. Wenn aber gar innere Wesensfragen der Pädagogik zur Diskussion stehen, wenn neue, richtungsgebende pädagogische Ideen und Ideale aufgestellt werden,

die das ganze Erziehungswesen im tiefsten Grunde beeinflussen, dann ist da eine ständige Verbindung von Philosophie und Pädagogik gar nicht zu umgehen, und nur aus solcher Verbindung können fruchtbare Resultate ersprießen. Es ist ein Irrtum, wenn man meint, die Pädagogik werde erst dadurch zu einer selbstständigen Wissenschaft, daß sie sich von der Philosophie löse und eine empirisch=einzelwissenschaftliche Methode befolge. Vielmehr gerade eine solche unphilosophische Pädagogik wäre mit versteckten dogmatischen Vorurteilen empirischer wie spekulativer Art belastet, wäre in ihrer Methodik abhängig von den verschiedensten Einzelwissenschaften, würde sich ein Sammelsurium biologischer, physiologischer, psychologischer und sonstiger Sätze zu eigen machen und gelangte eben damit nicht zur Selbstständigkeit einer Wissenschaft, geschweige denn, daß sie den Sinn großer pädagogischer Ideen ausschöpfe. Nur innerhalb des Bereichs der Philosophie kann die Pädagogik sich als selbstständige Wissenschaft konstituieren, kann sie die Verbindung mit anderen philosophischen Disziplinen wahren, ohne darum ihren Eigenwert einzubüßen und ohne die Beziehungen zum Empirisch=Praktischen zu vernachlässigen.

In der Gegenwart, wo die Pädagogik sich ihrer Problemhaftigkeit stärker als je zuvor bewußt geworden ist und wo sie um ihre Selbstständigkeit und Eigenwertigkeit ringt, muß auch die ihr immanente philosophische Tendenz mit aller Deutlichkeit hervortreten. In Philosophie und Pädagogik der Gegenwart bestehen in vieler Hinsicht gleiche Problemlagen, die sich auf beiden Gebieten mit sachlicher Notwendigkeit herausgebildet haben und auf allgemeinen Kulturproblemen beruhen. Die Pädagogik des 19. Jahrhunderts hatte den pädagogischen Gehalt der großen philosophischen Bewegungen dieser Zeit nicht voll zur Auswirkung gelangen lassen. Weder Kants noch Fichtes noch Humboldts noch Schleiermachers noch Hegels pädagogische Ideen haben einen tiefgehenden Einfluß ausgeübt. Und von dem Pädagogen und Sozialphilosophen Pestalozzi wurde weniger der innere Geist seiner Lehren und seiner Kunst fruchtbar gemacht, als daß gewisse Außerlichkeiten seiner Methode nachgeahmt wurden. Herbart, der einzige Sachphilosoph, der die Pädagogik nachhaltig beeinflusst hat, war nicht Repräsentant einer großen philosophischen Strömung, sondern nahm als Philosoph eine Sonderstellung ein. Und bei der Weiterwirkung der Herbart'schen Pädagogik in der Praxis zeigte es sich, wie die Lehren des Meisters nur zu leicht ihres inneren Gehalts entkleidet wurden und bloße Schematismen übrig blieben. Die praktische Pädagogik des 19. Jahrhunderts hatte eine Tendenz zur Veräußerlichung und Mechanisierung, was mit dem Vorherrschen von Organisationsfragen des Erziehungs= und Unterrichts=wesens zusammenhängt. So vielerlei Neues daher auf praktisch=pädagogischem

Gebiet auch im 19. Jahrhundert geschaffen worden ist, es mußte schließlich doch eine Krisis entstehen, in der die geschaffenen Organisationen auf ihre Fragwürdigkeit hin untersucht wurden, in der die Frage nach dem Sinn pädagogischen Tuns überhaupt wieder aufgeworfen wurde, in der man voll qualvoller Sehnsucht und unruhiger Leidenschaft nach neuen Bildungsidealen suchte, in der man den Strom des Lebens in die Pädagogik hineinfluten lassen wollte. Diskrepanzen taten sich auf zwischen Pädagogik und Philosophie, Pädagogik und Leben, Pädagogik und Kultur. Bei dieser Situation, wie sie am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bestand, mußten neue pädagogische Bestrebungen sich auf tiefere philosophische Besinnung zu stützen suchen, mußten sie anknüpfen an die großen philosophischen und kulturellen Bewegungen, die schon im 19. Jahrhundert zutage getreten waren und deren philosophisch-pädagogischen Ertrag man noch nicht ausgenutzt hatte. In der Philosophie aber war um die Jahrhundertwende eine ganz ähnliche kritische Situation eingetreten, in der die Gegensätze der Richtungen scharf sich hervorhoben, ja in der ein Streit der Meinungen ohne Versöhnungsmöglichkeit sich zu entfachen schien. Eine allgemeine Problematik der Philosophie wie eine Problematik der Pädagogik und wie eine Problematik der ganzen Kultur wurde offenbar, und eben in dieser verwirrenden Problematik lag und liegt noch — denn auch heute ist dieser Zustand noch nicht ganz überwunden — die Möglichkeit zu neuen fruchtbaren Ansätzen und zur Anknüpfung von Beziehungen zwischen verschiedenen Gebieten. Eben an solcher Problematik konnte sich ein neues pädagogisches Leben entzünden, das reicheren Wirklichkeitsgehalt und zugleich tieferen philosophischen Geist in sich aufzunehmen strebte.

Im 19. Jahrhundert sind starke philosophische Bewegungen zur Wirkung gelangt, die ihren Einfluß auch bis in das 20. Jahrhundert hinein erstreckt haben. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte der nachkantische Idealismus das geistige Leben Deutschlands aufs nachhaltigste bestimmt, die Philosophie wurde durch Fichte, Schelling und Hegel zur Bedeutung eines Kulturfaktors erhoben, der auf den verschiedensten Gebieten sich äußern konnte. Diese gewaltige Strömung des deutschen Idealismus ist bis zur Gegenwart hin niemals ganz versiegt, wenn sie auch eine Zeitlang nur gleichsam unterirdisch fließen konnte. Aber dieser von metaphysischen Ideen erfüllten Richtung stand eine andere gegenüber, die auch schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wahrnehmbar ist, jedoch in Deutschland wenigstens — früher bereits in England und Frankreich — erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur vollen Entfaltung kam, die Richtung eines Empirismus und Positivismus, die in

krassester Form als Materialismus zum Ausdruck kam. Starke metaphysische und erkenntnistheoretische Gegensätze finden in diesen beiden Richtungen ihre Ausprägung. Auf der einen Seite spricht die Überzeugung, daß Sinn und Wesen des Seins in metaphysischen Ideen faßbar sind, die in der erscheinenden Wirklichkeit nur unvollkommen sich kundtun, daß der Philosoph durch seine Befähigung zur Totalitätserkenntnis in Tiefen schaut, die den Alltagsmenschen verborgen sind. Auf der andern Seite herrscht die Ansicht, daß jedes Schweifen in Metaphysik abzuweisen sei, daß man nur auf dem Boden der Empirie Erkenntnis und Wissenschaften aufbauen könne und daß die Philosophie abhängig sei von den einzelnen empirischen Wissenschaften. In methodischer Hinsicht tritt der Gegensatz darin zutage, daß auf der einen Seite ein eigenartiges konstruktives und deduktives Verfahren vorwaltet, daß da logische und erkenntnistheoretische Gesichtspunkte mit metaphysischen sich verbinden und eine maßgebende Bedeutung für die philosophische Systematik beanspruchen, während auf der anderen Seite ein induktives Verfahren bevorzugt wird, das besonders den exakten Naturwissenschaften entlehnt ist, und da empirische, naturwissenschaftliche und psychologische, Beobachtung, die ausschlaggebende Rolle spielt. Das Bild der philosophischen Systematik gewinnt daher auf beiden Seiten ein anderes Aussehen: dort stehen Metaphysik und Logik oder auch Erkenntnistheorie selbstherrlich im Vordergrund, ein einheitliches Gemälde mit großen Linien wird entworfen, dessen Ideengehalt den Zuschauer in seinen Bann zieht, hier dagegen drängt sich die empirische Psychologie im schlichten Alltagsgewand vor, und um sie herum gruppieren sich realistisch gezeichnete Figuren, deren Zusammenfassung zu einem einheitlichen Ganzen kaum zu gelingen scheint. Zeitweise prallten diese entgegengesetzten, großen philosophischen Richtungen, die wir in der Geschichte der Philosophie zu allen Zeiten in dieser oder jener Form konstatieren können, scharf aufeinander, in der Gegenwart scheint nach der Epoche des Streites sich eher das Streben nach einer Annäherung und einer Überwindung der Gegensätze geltend zu machen, und zwar nicht in der Weise, daß die eine oder die andere Tendenz ausgelöscht oder ein Kompromiß geschlossen würde, sondern in der Weise, daß jede Richtung für sich durch die ihr immanente Problematik zu Punkten führt, wo sie zu der anderen Richtung hingelenkt wird, wo die dialektische Verschlingung der Gegensätze sich offenbart. Gerade dann muß aber auch die pädagogische Bedeutung dieser Gegensätze philosophischer Tendenzen hervortreten.

Wenn man alle philosophiegeschichtliche Einkleidung abzieht, bleibt als Gegenstand des Streites der Richtungen das allgemeine systematische

Problem des Verhältnisses von Idee und Erfahrung, von Sinn oder idealem Wert und Dasein. Sieht man dies ein, dann wird man auch sofort die Wichtigkeit dieser Gegensätze für die Pädagogik erkennen. Denn in der Frage nach den Beziehungen zwischen Idee und Erfahrung, Wert und Dasein liegt ja gerade das Grundproblem der Pädagogik. Und hier auf pädagogischem Gebiet wird auch ohne weiteres die dialektische Verschränkung der Gegensätze deutlich. Es kann sich nicht darum handeln, daß die Gegensätze einfach weggewischt werden, vielmehr kann und muß die Spannung, die innere Antinomie, die sich da kundtut, bestehen bleiben, und doch muß eine Synthese möglich sein, welche die Gegensätzlichkeit zu ihrem Recht kommen läßt. Erziehung und Bildung haben dieses dialektische Verhältnis zur Voraussetzung: Erziehung würde ihren eigentümlichen Sinn verlieren, wenn es nur ein naturhaftes empirisches Werden nach Kausalgesetzen, kein Gestalten nach Ideen und Zwecken gäbe, und Erziehung wäre ebenso sinnlos, wenn die Natur ohne jeden Widerstand den Ideen gehorchte. Auf der steten Spannung, die immer neue Beziehungen zwischen den Gegensätzen schafft, beruht die Möglichkeit von Erziehung und Bildung. Das empirisch fahbare Dasein tritt der Idee gegenüber, aber es ist entwicklungsfähig, gestaltbar im Hinblick auf die Idee, ohne daß es sich doch jemals völlig in ein rein ideales Sein auflöste. Und die Idee verharrt nicht in einem himmlischen Jenseits, sondern sie greift als Forderung gestaltend in die Wirklichkeit ein, sie gewinnt konkrete Form, ohne daß sie doch ihren Charakter als Idee aufzugeben brauchte. Das richtige Wechselverhältnis, das Ineinander der Gegensätze herzustellen, das ist die schwierige Aufgabe.

Nur zu leicht wird dabei natürlich das eine Glied des Gegensatzes stärker betont als das andere: dann ergeben sich einseitige, entgegengesetzte pädagogische Richtungen, die den großen philosophischen Strömungen entsprechen. So müssen auch auf pädagogischen Gebiet die Gegensätze eines Idealismus und eines Empirismus zur Entfaltung kommen, ohne daß es sich dabei einfach um eine Übertragung der philosophischen Begriffe ins Pädagogische handelt. Idealismus und Empirismus können eine spezifisch pädagogische Färbung erhalten, wobei das Verhältnis der pädagogischen Idee zu der zu erziehenden und zu bildenden „Natur“ das grundlegende Problem darstellt. Die Spannung zwischen Idee und Erfahrung kann dabei niemals ganz beseitigt werden, sonst würde damit der Sinn pädagogischen Tuns aufgehoben. Aber die Idee kann einerseits als metaphysisches oder religiöses Ziel hoch über alle Wirklichkeit gestellt werden, und das Empirische kann ihr gegenüber als ein ganz untergeordnetes Moment, als eine allerdings nie völlig

zu entbehrende äußere Beigabe erscheinen, oder die Idee kann andererseits eingebettet werden in die empirische Wirklichkeit, so daß ihre ideelle Eigenart nur noch als latente, naturhaft wirkende Tendenz sich äußert. Uralt und doch ewig neue Gegensätze pädagogischer Strömungen tun sich da auf, so wie in der Philosophie die Gegensätze des Idealismus und des Empirismus von altersher bestanden haben. Die Problemstellung der Pädagogik bei Beginn des 20. Jahrhunderts mußte dahin führen, daß die Gegensätze ihrem pädagogischen wie ihrem philosophischen Sinn nach herausstraten und daß die sich gegenüberstehenden pädagogischen Richtungen nach philosophischer Vertiefung trachteten, um eben dadurch einen neuen pädagogischen Gehalt zu gewinnen.

Wenn so die philosophischen Strömungen des Idealismus und des Empirismus mit ihren Problemen des Verhältnisses von Idee und Erfahrung eine unmittelbare Bedeutung für die Pädagogik besitzen, so sind sie doch nicht die einzigen, die solchen pädagogischen Wert erhalten können, ja sie genügen für sich nicht, um etwa den Inhalt eines pädagogischen Bildungsideals ausmachen zu können. Im 19. Jahrhundert haben auch nicht nur diese beiden wesentlich metaphysisch — auch der Empirismus hat bei aller Metaphysikfeindlichkeit metaphysische Grundlagen — und erkenntnistheoretisch orientierten Richtungen Einfluß auf das geistige und kulturelle Leben ausgeübt, sondern es sind auch andersartige, besonders ethisch-praktische Tendenzen, die für die ganze Lebensanschauung der Zeit bestimmend geworden sind und die auch einen pädagogischen Gehalt in sich bergen. So hat das 19. Jahrhundert auch die beiden entgegengesetzten Richtungen des Individualismus und des Sozialismus oder Kollektivismus (beide Begriffe natürlich in allgemeinem philosophischem Sinn verstanden) in charakteristischer Form ausgebildet, und gerade das Nebeneinander, ja Aneinander der beiden sich bekämpfenden und doch auch wieder sich gegenseitig beeinflussenden Tendenzen gehört zur Signatur der gegenwärtigen kulturellen Lage¹⁾. Auf der einen Seite wird der Wert des Individuums als solchen betont, als Individuelles wird das Eigenartige, Unvergleichbare, Einmalige angesehen, was sich nicht verallgemeinern läßt und im Grunde irrational ist, was den Einzelnen von allen anderen unterscheidet, und das Recht auf Entfaltung der individuellen Eigenart wird anerkannt. Auf der anderen Seite wird die Bedeutung der Gemeinschaft gegenüber dem Individuellen hervorgehoben.

¹⁾ Vgl. hierzu auch mein Buch „Die deutsche Philosophie des 20. Jahrhunderts“ (Stuttgart 1922) S. 93 ff.

Das 18. Jahrhundert erblickte das Wesen des Individuellen noch viel mehr eingebettet in dem Allgemeinen, dem Menschlichen, dem „Natürlichen“, an dem alle irgendwie teilhaben und das rational begreifbar ist. Ein allgemeines Menschheitsideal schwebt da vor, in dem das einzelne Ich aufgehen soll. Das 19. Jahrhundert hat demgegenüber eine neue Wertung der Individualität herbeigeführt. In der Romantik bereits wird ein anderes Ichgefühl wach, das sich mit starker Intensität in Kunst und Literatur, im ganzen geistigen Leben durchzusetzen sucht, das eine ganz neue Lebenshaltung und Lebensgestaltung zur Folge hat. Das Subjektive, Individuelle, das Irrationale wird gewertet, ja verherrlicht. Allgemeine Gesetze und Normen werden verachtet, das Recht des Einzelnen in seiner Individualität, das Recht des Genies, das sich außerhalb des Herkömmlichen stellt, wird verkündet. Der geistreiche Friedrich Schlegel, der so manche neue Idee in aphoristischer Form hingeworfen hat, erklärt die Individualität als „das Ursprüngliche und Ewige im Menschen“ und meint, „die Bildung und Entwicklung dieser Individualität als höchsten Beruf zu treiben, wäre ein göttlicher Egoismus“¹⁾. Nicht Kants ethische Maxime der Verallgemeinerung kann für die Individualität gelten, sondern jeder Einzelne trägt in sich ein besonderes Gesetz, jeder soll seinen eigenen Weg gehen „mit froher Zuversicht, auf die individuellste Weise“²⁾. Schleiermacher hat in seinen „Monologen“ diesem Individualismus einen philosophischen Ausdruck gegeben. Da wird die Forderung aufgestellt, daß jeder Mensch ein Mikrokosmos sein solle, jeder „auf eigene Art die Menschheit“ darzustellen habe, „in eigener Mischung, ihrer Elemente“, der Einzelne ist so „ein einzeln gewolltes, also außerlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich erfreuen soll“³⁾. Eine ganz individuelle Beziehung zur Menschheit, zum Unendlichen wird da verlangt. Nicht auf dem Allgemeinmenschlichen liegt dabei der Akzent, sondern auf der individuellen Formung. Das Individuum soll sich nicht in erster Linie auf das allen Gemeinsame richten, soll wohl seine Eigenart mit der Eigenart anderer vergleichen, aber eben zu dem Zweck, um seine Eigenart vollkommener zu entfalten, es soll in freier Tat gerade sein besonderes individuelles Wesen zur Vollendung bringen und ein selbständiges Ganzes bilden. In anderer Form äußert sich der Individualismus bei Schopenhauer, dem die Masse der Menschen „Fabrikware“ ist, der in den Einzelnen die alleinigen Träger des Lebens, in Volk und Menschheit nur

¹⁾ Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften, hrsg. v. Minor, II S. 296.

²⁾ Fr. Schlegel, Prosaische Jugendschriften, II S. 362.

³⁾ Schleiermacher, Monologen II.

Abstraktionen erblickt, der die großen Einzelnen, das Genie und den Heiligen, als höchste Formen preist, in denen die Überwindung des Willens sich kundgibt. Am radikalsten wird der Individualismus von *Max Stirner* vertreten, der in seinem Werk: „Der Einzige und sein Eigentum“ geradezu einen theoretischen Anarchismus und Egoismus predigt. Alle Formen der Gemeinschaft, alle allgemeinen Ideen werden als bloße Einbildungen gekennzeichnet, der Einzige ist nicht „der Mensch“, er ist Einziger und Eigener des Seinigen, er setzt sich durch, soweit er kann, er hat das Recht, soweit er die Macht hat. „Meine Sache ist weder das Göttliche noch das Menschliche, ist nicht das Wahre, Gute, Rechte, Freie usw., sondern allein das *M e i n i g e*, und sie ist keine allgemeine, sondern sie ist *e i n z i g*, wie Ich einzig bin“¹⁾. Die wirkungsvollste Ausprägung aber hat die Richtung des Individualismus bei *Nietzsche* gefunden, obwohl Nietzsches Philosophie keineswegs, wie das falsche Interpretation glaubte, in einer einseitig individualistischen Tendenz sich erschöpft. Der generalisierenden Wertung nach einem Durchschnittsniveau stellt Nietzsche die individualisierende Wertung nach Höhepunkten gegenüber. Wie wir die ästhetische Bedeutung eines Dichters nicht nach der Menge seiner Werke und deren Durchschnittswert messen, sondern nach seinen höchsten, wenn auch seltenen Leistungen, so müssen wir nach Nietzsche auch die ganze kulturelle Entwicklung nach den in einzelnen Individuen erreichten Spitzen messen. Nicht in einem allgemeinen Ideal, das am Ende der ganzen Entwicklung stünde, wird das Ziel der Menschheit gesucht, sondern dieses Ziel liegt, wie Nietzsche sagt, „in den höchsten Exemplaren“, in den großen schaffenden Genies, den Übermenschen wird es verwirklicht. Das einzelne Individuum, das in sich die Fülle des Lebens konzentriert, ist der Herrenmensch, der das Recht seiner Individualität verfechten darf gegenüber der Menge, den Viel-zu-Vielen. Dieser Individualismus ist kein Egoismus, bedeutet nicht einfach eine Proklamierung der individuellen Willkür. Nietzsche will den Einzelnen dadurch nicht von aller ethischen Verantwortlichkeit erleichtern, sondern ihm gerade die schwere individuelle Verantwortung für sein eigenes Ich und sein Werk aufladen. Gedanken und Lehren von Nietzsche sind, vielfach missverstanden, tief in die moderne Lebensanschauung eingedrungen, die individualistische Tendenz unsrer Zeit fand da in theoretischer und praktischer Hinsicht ihre Nahrung.

Der moderne Individualismus hat aber nicht nur solche philosophischen Wurzeln. Er ist z. B. auch gestärkt worden durch den Einfluß naturwissenschaftlicher Betrachtungsweise. *Darwins* Entwicklungstheorie mit

¹⁾ *M. Stirner, Das Einzige und sein Eigentum* (Reclam) S. 14.

ihren Lehren vom Kampf ums Dasein und vom Überleben der Tauglichsten konnte in diesem Sinne wirken. Es ist durchaus nicht richtig, Nietzsches Lehren vom Übermenschen und vom Willen zur Macht bloß biologisch aufzufassen und als eine Abart des Darwinismus zu kennzeichnen. Nietzsche polemisiert vielmehr scharf gegen Darwins Begriffe der Evolution und der Selektion. Aber der moderne Individualismus hat in der Tat neben philosophischen Momenten auch biologische Ansichten, wie sie sich im Darwinismus darboten, in die praktische Lebensanschauung übernommen. Außerdem ist auch auf wirtschaftliche Motive hinzuweisen, die der Förderung individualistischer Tendenzen dienen konnten. Der Kapitalismus, wie er sich durch den Aufschwung von Industrie und Technik im 19. Jahrhundert entfaltete, trug einen individualistischen Zug.

So sind es verschiedene Quellen, aus denen die Strömung des modernen Individualismus Zufluß erhielt und die sie zu einem starken Strom anschwellen ließen. Die Richtung des Individualismus ist in der Tat charakteristisch für modernes Leben und moderne Kultur. Nicht auf das philosophische Gebiet hat sie sich beschränkt, sondern ist tief in die ganze Lebensanschauung der Zeit eingedrungen. Gerade gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich ihre Wirkung, vor allem in einer leidenschaftlichen Kritik des Bestehenden, auf den verschiedensten Bezirken der Wissenschaft, der Kunst, des praktischen Lebens geltend gemacht. Und es ist nicht verwunderlich, daß sie auch auf dem Gebiet der Pädagogik in die Erscheinung getreten ist.

Der Individualismus stellt aber nur eine Seite der ethisch-praktischen Lebensanschauung der Gegenwart dar. Eine andere Seite repräsentiert die entgegengesetzte Richtung des Sozialismus oder Kollektivismus. Dort wird in dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft die individuelle Seite hervorgehoben, hier dagegen wird die Bedeutung der Faktoren des sozialen Lebens betont und das Individuum wesentlich als Produkt sozialer Tendenzen betrachtet. So sehr beide Richtungen im Gegensatz zueinander stehen und sich bekämpft haben, so haben sie doch gleichzeitig gewirkt und sind beide stärker geworden im Kampf. Sozialismus soll hier natürlich nicht eine politische Richtung bedeuten, sondern eine Art philosophisch bedingter Lebensanschauung, die sich durch eine besondere Wertschätzung des sozialen Lebens auszeichnet und auf Grund dieser eine neue Methode der Wissenschaft und der Lebensführung zu gewinnen sucht. Daß der Gesichtspunkt des sozialen Lebens im 19. Jahrhundert so sehr hervortritt, hat seinen historischen Grund in der Entwicklung der politischen und sozialen Zustände in Westeuropa seit der französischen Revolution...

Die Lockerung staatlicher und gesellschaftlicher Formen kann einerseits eine Befreiung des Individuums und die Schaffung einer Möglichkeit neuer individueller Entwicklung bedeuten, also zu einem Individualismus führen, andererseits ergeben sich aber gerade bei dieser Lockerung wieder die Probleme der Neugestaltung von Gemeinschaftsbeziehungen. Bei der Veränderung der materiellen Grundlagen des sozialen Lebens durch die Entwicklung von Technik, Industrie und Wirtschaft entstanden nicht nur äußerlich neue Gesellschaftsschichten, sondern es kam damit auch ein neues Gemeinschaftsgefühl auf, und innere Wandlungen vollzogen sich in der ganzen Gesellschaft. So rückten soziale Fragen im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts immer mehr in den Vordergrund, ja soziale Krisen konnten eintreten, die schwere Erschütterungen des ganzen kulturellen Lebens zur Folge hatten. Es ist verständlich, daß im Zusammenhang mit solchen Bewegungen des sozialen Lebens eine besondere Wertung der sozialen Interessen und Tendenzen gegenüber den individuellen Platz greifen konnte. Das Individuum erscheint als bedingt durch die sozialen Umstände, durch die wirtschaftlichen Formen, durch das Milieu, worin es aufwächst. Während für den Individualismus die Individualität einen unbedingten Wert besitzt, werden hier gerade Bedingtheiten der individuellen Existenz aufgewiesen, wird die Gemeinschaft irgendwelcher Art als Macht über die Individuen gesetzt.

Die philosophische Lebensanschauung des Sozialismus kann sich auch wieder in verschiedenen Formen äußern. Einen idealistischen Sozialismus hatte im Altertum schon Platon in seinem Hauptwerk, dem „Staat“, gelehrt. Die Idee der Gemeinschaft steht bei Platon durchaus voran, sie bestimmt die ganze Organisation des Staatswesens. Der Einzelne ist Glied dieses Ganzen der Gemeinschaft, soll sich harmonisch einfügen, seine individuellen Rechte und Interessen werden dadurch am besten gewahrt, daß sie aufgehen in denen der Gemeinschaft. Aber Gemeinschaft ist dann nicht die konkrete Wirklichkeitsform, sondern ein ideelles Gebilde, in dem eine solche Harmonie der Individuen untereinander und dem Ganzen gegenüber möglich ist auf Grund der in ihnen lebendigen Idee der Gerechtigkeit. Selbst kommunistische Züge trägt das platonische Staatsideal, und es enthält dabei doch auch aristokratische und konservative Tendenzen — die herrschende Grundanschauung ist dabei immer diejenige eines ethischen Idealismus. Am Anfang des 19. Jahrhunderts hat Fichte in seinem „Geschlossenen Handelsstaat“ sozialistische Ideen entwickelt, hat er den Staat als die Gemeinschaftsform gepriesen, durch die „eine unbestimmte Menge zu einem geschlossenen Ganzen, zu einer Allheit“ vereinigt wird, und stellt er dem wirklichen Staat die Aufgabe, dem Vernunftstaate

allmählich sich anzunähern — auch hier ist eine idealistische Gemeinschafts-idee maßgebend. Im 20. Jahrhundert finden wir Tendenzen eines idealistischen Sozialismus z. B. bei manchen Neukantianern. Paul Natorp verkündet ausdrücklich einen Sozial-Idealismus, der die Aufgabe leisten soll, das soziale Leben der Idee zu unterwerfen. Die Idee muß sich, so sagt Natorp, „wieder finden zur Gemeinschaft, die Gemeinschaft zur Idee, wenn beides, Idee und Gemeinschaft, in der Menschheit noch ferner bestehen soll“¹⁾. Ganz im Sinne Platons wird die Einordnung des Einzelnen in das Ganze gefordert und die Ansicht vertreten, daß durch die Erhebung zur Gemeinschaft erst auch das Selbst seinem inneren Gehalt nach entwickelt und erweitert werde.

Aber diese idealistische Form des Sozialismus ist nicht diejenige, die im 19. Jahrhundert eine starke Wirkung erzielt hat, sondern das war eine andere Form, die nicht idealistisch die Gemeinschaftsidee in den Vordergrund stellte, sondern die an konkrete soziale und wirtschaftliche Probleme anknüpfte. Im Marxismus wurde der Sozialismus mit der sogenannten materialistischen oder ökonomischen Geschichtsphilosophie verbunden. Wohl war Karl Marx von Hegel beeinflusst, aber er übernahm gerade nicht dessen logisch-metaphysischen Idealismus, sondern deutete die dialektische Methode materialistisch um. Das „gesellschaftliche Sein“ wird als das Primäre hingestellt, es bestimmt von sich aus erst „das Bewußtsein des Menschen“, nicht umgekehrt, wie das der Idealismus behauptete. Nicht die Vernunft oder die Idee macht eine dialektische Entwicklung durch, sondern das gesellschaftliche Sein oder noch spezieller die ökonomischen Verhältnisse. Die geschichtliche Entwicklung besteht nach dieser Ansicht wesentlich in einem Wechsel der wirtschaftlichen Produktionsformen und einem Kampf der dabei beteiligten Klassen. Große weltgeschichtliche Bewegungen sind demnach aufzufassen als Massenbewegungen wirtschaftlicher oder politischer Art, bei denen der Einzelne nur eine unselbständige Welle in der gewaltigen Strömung bildet. Diese Form eines ökonomischen, materialistischen Sozialismus, der das Individuum ein Produkt sozialer und wirtschaftlicher Faktoren sein läßt, hat in der ethisch-praktischen Lebensanschauung der Gegenwart weithin seine Spuren hinterlassen, nicht nur da, wo er offen als politische Lehre gepredigt wird.

Noch in anderer Weise offenbart sich die Wertschätzung der Gemeinschaft gegenüber dem Individuellen. Soziologische Theorien des 19. Jahrhunderts haben die Gemeinschaft oder Gesellschaft geradezu als einen Organismus

¹⁾ P. Natorp, Sozialidealismus (Berlin 1920) S. III.

höherer Art bezeichnet, der über den Individuen stünde und ein selbständiges Leben führte. Man hat an ihr die verschiedensten Merkmale eines lebenden Organismus zu entdecken geglaubt und ihre Struktur durch biologische Betrachtungsweise zu verstehen gesucht. Da ist das Individuum ein Glied in dem großen überindividuellen Organismus, das seine bestimmte Funktion im Ganzen auszuüben hat und den Zwecken des Ganzen dient. Oder auch, man faßte die Gemeinschaft oder Gesellschaft nicht so stark naturwissenschaftlich-biologisch auf, sondern suchte in ihre psychische Faktoren nachzuweisen und sie als ein psychisches Gebilde zu begreifen. Eine Sozialpsychologie strebte danach, nicht etwa einfach Begriffe aus der Individualpsychologie zu übernehmen, sondern eine besondere psychologische Betrachtungsweise sozialer Erscheinungen auszubilden, welche der psychischen Eigenart von Kollektiveinheiten gegenüber dem individuellen Seelensein gerecht würde. Es geschah das nicht etwa nur in der naiven Weise, daß man der Gemeinschaft eine Art Seele beilegte, sondern man stützte sich auf Beobachtungen über psychische Massenerscheinungen, Massensuggestion und dergleichen und hat mit dieser Methode in der Tat Resultate erzielt. Auch da wird der Gemeinschaft oder Gesellschaft als solcher ein Wert zuerkannt, der im Individuellen noch nicht steckt. Auf Grund solcher Betrachtungen kann sich ein psychologischer Sozialismus entwickeln, so wie die Anwendung der biologischen Betrachtungsweise auf die Gesellschaft zu einem biologischen Sozialismus führte.

All diese verschiedenen Gesichtspunkte einer Werterschätzung des Sozialen gegenüber dem Individuellen sind für die ethisch-praktische Lebensanschauung der Gegenwart nicht bedeutungslos, sie alle haben zu der Strömung des Sozialismus beigetragen, die für unsere Zeit charakteristisch ist. Gesellschaft und Gemeinschaft sind uns nicht leere Begriffe, sondern wir erblicken in ihnen reale Mächte, denen wir einen selbständigen Wert zuerkennen, wir fühlen uns als Individuen abhängig von ihren mancherlei in der Wirklichkeit realisierten Formen. Wir betrachten das ganze kulturelle Leben nicht nur von Standpunkten des isolierten Einzelnen aus, sondern auch vom Standpunkt der Kollektiveinheiten, als deren Glieder, ja als deren Werkzeuge wir manchmal gelten müssen. Allenthalben tritt uns die Bedeutung der Gemeinschafts- und Gesellschaftsbildungen entgegen. Die historische Entwicklung hat dahin geführt, daß das Individuum nicht mehr in so strenger Weise gebunden ist an eine bestimmte Gemeinschaftsform etwa wie die des Stammes bei primitiven Zuständen oder auch noch wie die des Standes oder der Zunft im Mittelalter, wo das Individuum vorwiegend nach seiner typischen Bedeutsamkeit für die Gemeinschaft, nicht so sehr seiner individuellen Eigenart nach angesehen wird. Vielmehr ist das Individuum

freier und selbständiger geworden – aber diese Freiheit und Selbständigkeit ist von eigentümlicher Art. Sie bedeutet nicht etwa Loslösung von Gemeinschaft und Gesellschaft. Im Gegenteil bilden sich nun erst die charakteristischen Formen des Gesellschaftseins völlig aus, die nicht bloß auf naturhaften Bedingungen des vitalen Zusammenseins beruhen wie die Formen der Horde oder des Stammes, sondern die Vereinigungen von relativ selbständigen und eigenwertigen Individuen darstellen. Nicht mehr wird das ganze Individuum mit all seinen Interessen von einer bestimmten Gemeinschaftsform in Anspruch genommen, sondern es ist eine Lockerung der Bindungen insofern vorhanden, als Formen des gesellschaftlichen Seins nur an gewisse Seiten des Individuums appellieren und Beziehungen von Individuen untereinander in dieser bestimmten Hinsicht ermöglichen, während sie in andere Sphären des individuellen Daseins gar nicht eingreifen. Aber es ergibt sich dann auch die Möglichkeit, ja die Notwendigkeit, daß die verschiedensten Formen der Vergesellschaftung sich herausbilden, die sich jeweils auf eine oder die andere Seite des Individuums beziehen. Das Individuum ist dann nicht mehr ein an eine bestimmte Gemeinschaft ausschließlich gebundenes Gemeinschaftswesen, aber es bildet als Individuum den Schnittpunkt der verschiedenartigsten sozialen Beziehungen. Es hat teil an einer Menge von Formen des Gesellschaftseins, von denen jede nur ein Stück des individuellen Seins beansprucht, alle zusammen aber ein Netzwerk darstellen, in dem sich das Individuum oft genug gefangen fühlt. Der Einzelne gehört Kreisen mannigfacher Art an, er ist nicht nur Glied der Familie, der Gemeinde, des Staates, er steht innerhalb der sozialen Formen eines Berufes, eines Standes, einer Gesellschaftsschicht, er nimmt teil an allerlei Vereinigungen zu dauernden oder vorübergehenden Zwecken. Er ist wohl bis zu einem gewissen Grad darin frei, ob und inwieweit er sich durch diese oder jene Form binden lassen will, aber eine Befreiung in der einen Hinsicht bedeutet meist eine Bindung in anderer Hinsicht, er kann sich keinesfalls als Individuum isolieren, sondern er muß in Beziehung treten zu einer ganzen Reihe von Formen des Gesellschaftseins, wenn er das kulturelle Leben mit genießen und fördern will. Die Formen haben eine objektive soziologische Bedeutung gewonnen, insofern deren sie nicht auf dieses oder jenes bestimmte Individuum angewiesen sind, sondern einen überindividuellen Beziehungskomplex mit sachlichem Gehalt repräsentieren, aber gerade darum sind sie für das Individuum als solches, das in Beziehungen eintreten muß, unentbehrlich, und gerade weil sie jeweils bestimmten einzelnen Zwecken dienen, wird das Individuum in die Kompliziertheit der Beziehungen und

Formen verstrickt. Damit kann dann gerade erst die selbständige Macht dieser objektiven Formen dem Individuum voll zum Bewußtsein kommen, es kann die sozialen Beziehungen nun erst recht als Bande fühlen, die der individuellen Freiheit Grenzen setzen. Ja, das Individuum kann dadurch als Kreuzungspunkt verschiedener sozialer Kreise erscheinen, und man kann es in seiner Individualität durch die Zahl und Art der sozialen Kreise, an denen es teilhat, bestimmt glauben. Die verschiedenen Individuen unterscheiden sich wesentlich dadurch, daß sie ihren Interessen und Zwecken nach an vielen oder an wenigen und an qualitativ so oder so gestalteten sozialen Kreisen teilnehmen. So ist gerade damit eine neue Wertschätzung der Gesellschaft und ihrer Formen gegeben und eine Abhängigkeit des Individuums von ihnen konstatiert. Die soziologische Struktur unsres kulturellen Lebens kann daher eine Ansicht begünstigen, welche die Voranstellung des Sozialen vor dem Individuellen behauptet, ja das Individuum wesentlich als Produkt sozialer Beziehungen ansieht. Die philosophische Strömung eines Sozialismus oder Kollektivismus, die als Gegenströmung zu der Richtung des Individualismus erscheint, bildet infolgedessen einen wichtigen Bestandteil der ganzen Lebens- und Weltanschauung unsrer Gegenwart. Und selbstverständlich hat diese Richtung auch ihren Reflex in der Pädagogik gefunden.

Wie auf metaphysischem und erkenntnistheoretischem Gebiet der Gegensatz von Idealismus und Empirismus eine bedeutsame Rolle spielt, so auf ethischem und kulturphilosophischem Gebiet der Gegensatz von Individualismus und Sozialismus. Für die Gegenwart ist es kennzeichnend, daß sie nicht jeweils ein Glied der Gegensätze für sich dominieren läßt, sondern daß sie den entgegengesetzten Strömungen Raum gewährt. Wie wir sowohl Züge von Idealismus als auch Züge von Empirismus in dem philosophischen Bild der gegenwärtigen Kultur wahrnehmen können, so auch starke Tendenzen von Individualismus ebensosehr wie solche von Sozialismus. So feindlich die Strömungen des Individualismus und des Sozialismus gegeneinander zu sein scheinen, so laufen sie doch im 19. und 20. Jahrhundert nicht nur nebeneinander her, sondern sie nähern sich einander gelegentlich, sie kreuzen und verschlingen sich. Eben durch dieses Nebeneinander und Ineinander verschiedener Richtungen erhält die Kultur der Gegenwart den Charakter einer inneren Gegensätzlichkeit und einer verwirrenden Kompliziertheit. Es stecken allerdings Dualismen und Antinomien in ihr, aber diese sind nicht ohne weiteres ein Zeichen der *décadence*, sondern gerade sie können durch ihre Problemhaftigkeit auch neue Entwicklungsmöglichkeiten offenbaren.

Wenn wir aus dem Gegensatz der Richtungen des Individualismus und des Sozialismus den reinen systematischen Gehalt herauschälen, so wie wir bei den Strömungen des Idealismus und des Empirismus das Grundproblem von Idee und Erfahrung erkannten, so ergibt sich das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft. Es ist ohne weiteres deutlich, daß dies Problem nicht nur eine kulturphilosophische, geschichtsphilosophische und soziologische Bedeutung besitzt, sondern daß ihm auch eine wesenhafte pädagogische Bedeutung zukommt. Bei dem pädagogischen Verhältnis ist ja nicht ein isoliertes Individuum gesetzt, sondern Beziehungen von Individuen zueinander und von Individuen zur Gemeinschaft werden dazu erfordert. Der Begriff der Erziehung hebt schon die soziale Seite am pädagogischen Akt hervor¹⁾. Erziehung ist vor allem dadurch möglich, daß der einzelne Mensch Glied einer Gemeinschaft ist und Zögling wie Erzieher dieser Gemeinschaft in gleicher Weise angehören. Der Erzieher hat als Individuum eine Entwicklung in der Gemeinschaft durchgemacht, er ist selbst erzogen worden, er hat Anteil gewonnen an den Bildungsgütern der Gemeinschaft — das sind Momente, die für seine Befähigung zur Erzieherfunktion bestimmend sind. Und der Zögling ist ebenfalls eingeordnet in dieselbe Sphäre der Gemeinschaft, steht aber noch auf einer niederen Stufe und soll emporgeleitet werden, um als vollgültiges Glied der Gemeinschaft gelten zu können. Ein Verhältnis von Einzelnem und Gemeinschaft ist also im pädagogischen Akt selbst schon vorausgesetzt. Und zwar zeigt sich wie bei den Begriffen Idee und Erfahrung so auch bei den Begriffen Individuum und Gemeinschaft eine eigentümliche dialektische Verflechtung, die man berücksichtigen muß, wenn man ihre pädagogische Bedeutung ins Licht stellen will. Wesentlich ist gerade, daß eine letzten Endes unaufhebbare Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft besteht. Wüchse das Individuum ganz von selbst in die Gemeinschaft hinein, dann bedürfte es keiner eigentlichen pädagogischen Tätigkeit. Wäre das Individuum von der Gemeinschaft ganz getrennt, so bestünde keine Beziehungsmöglichkeit, wie sie der pädagogische Akt verlangt. Der Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft ist notwendig, er tritt immer wieder in neuen Formen hervor, und er muß doch immer wieder zu überwinden gesucht werden. Für das pädagogische Verhältnis ist das Gegeneinander wie das Ineinander der beiden Seiten wesentlich. Das Individuum steht als solches der Gemeinschaft immer irgendwie gegenüber, und es ist und soll doch auch Glied der Gemeinschaft sein, es kann doch ohne die Ge-

¹⁾ Vgl. mein Buch „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwies 1923) S. 119.

meinschaft nicht bestehen: daß ein solches eigentümliches Verhältnis vorhanden ist, das ist gerade für die pädagogische Tätigkeit von grundlegender Bedeutung. Auch darin offenbart sich weiter die Dialektik dieses Verhältnisses, daß Erziehung doch eine Einwirkung von Individuum auf Individuum bedeuten kann, daß doch das Individuum als solches eine Formung erhalten soll, und doch ist dazu eine Beziehung auf überindividuelle Werte der Gemeinschaft nötig, ja eben durch solche Werte, die der Gemeinschaft angehören, wird die Bildung des Individuums vollzogen. Und schließlich ist das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft noch besonders bedeutsam bei der Frage der Zielbestimmung pädagogischer Tätigkeit überhaupt. Liegt das Ziel in der Heranbildung eines für sich stehenden, freien und selbständigen Individuums oder in der Eingliederung des Individuums in die Gemeinschaft, seiner Erziehung zum Gemeinschaftswesen oder ist noch ein drittes möglich? Wird die Frage so gefaßt, dann ist auch gleich deutlich, daß in der Beantwortung dieser Frage pädagogische Richtungen sich unterscheiden können. Für den ganzen Aufbau einer Pädagogik wird es eine ausschlaggebende Rolle spielen, ob dieses oder jenes Glied in dem Wechselverhältnis von Individuum und Gemeinschaft bei der pädagogischen Zielbestimmung besonders betont wird. Hier zeigt sich, wie die philosophischen Strömungen des Individualismus und des Sozialismus auch in der Pädagogik sich äußern können, ja sich äußern müssen. Auch da handelt es sich nicht einfach um eine bloße Übernahme von fertigen philosophischen Lehren, sondern die Pädagogik wird infolge ihrer eigenen Problematik notwendig auf die Frage des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft hingewiesen und sucht eine pädagogisch angemessene Lösung dieser Frage.

Wie bei den Richtungen des Idealismus und des Empirismus, so ist also auch bei den Richtungen des Individualismus und des Sozialismus die philosophische wie die pädagogische Bedeutung evident. Nun kann sich der metaphysisch-erkenntnistheoretische Gegensatz des Idealismus und Empirismus mit dem ethischen, wertphilosophischen Gegensatz des Individualismus und Sozialismus kreuzen. Der Idealismus kann sich mit einem Sozialismus verbinden, der Empirismus mit einem Individualismus, aber es kann sich auch der Idealismus mit einem Individualismus, der Empirismus mit einem Sozialismus verbinden. Diese Verbindungen stehen dann unter sich wieder im Gegensatz. Gerade diese Vereinigung metaphysisch-erkenntnistheoretischer und ethischer Gesichtspunkte ist für die Pädagogik fruchtbar. In pädagogischer Hinsicht steht nicht nur das Problem des Verhältnisses von Idee und Erfahrung in Frage, sondern zugleich auch das von Individuum und Gemeinschaft, beide Probleme sind

hier in eigenartiger Weise miteinander verquickt. Ob Individuum und Gemeinschaft pädagogisch einfach als empirisch gegebene Größen hingenommen werden oder ob in dem Individuum oder in der Gemeinschaft ein überempirischer, ideeller Gehalt angenommen wird, das macht viel aus für den prinzipiellen Grundcharakter eines pädagogischen Systems. Bei der Kennzeichnung pädagogischer Richtungen der Gegenwart werden uns daher auch die genannten Verbindungen der Gegensätze des Idealismus und Empirismus wie des Individualismus und Sozialismus begegnen.

Individuum *Gemeinschaft* 2. Individualpädagogik – Individualismus und Naturalismus

Wenn man pädagogische Richtungen in ihren Prinzipien erkennen und unterscheiden will, wird man vor allem danach fragen, wie das Ziel der pädagogischen Tätigkeit durch die eine oder die andere Richtung bestimmt wird. Die pädagogische Gesamtanschauung erhält durch die Zielbestimmung ihre entscheidende Ausprägung, und gerade darin kann auch ihre kulturelle und philosophische Tragweite deutlich zum Ausdruck kommen. Man kann durch die Idee der Bildung das Ziel pädagogischer Tätigkeit bezeichnen und damit auch schon auf die kulturelle Beziehung hinweisen, die dem pädagogischen Akt notwendig anhaftet. Aber mit dem bloßen Begriff der Bildung ist noch wenig gewonnen, es kommt auf die inhaltliche Ausfüllung dieses Begriffs an. Bildung kann sich auf diese oder jene Seiten des Individuums vorwiegend beziehen, kann diese oder jene Inhalte eines Kulturkreises hauptsächlich in sich aufnehmen. Für die Kennzeichnung eines Bildungsideals sind daher noch nähere, gegenständliche Bestimmungen nötig.

Dabei müssen die philosophischen Begriffe Idee und Erfahrung, Individuum und Gemeinschaft herangezogen werden. Es liegt bei der engen Beziehung der Pädagogik zu Ethik und Kulturphilosophie nahe, für die pädagogische Zielbestimmung auszugehen von dem Verhältnis zwischen Individuum und Gemeinschaft, aber es zeigt sich doch gleich, daß auch die Begriffe Idee und Erfahrung nicht entbehrt werden können und ein Bildungsideal notwendig auch eine metaphysische und erkenntnistheoretische Färbung besitzt.

Das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft ist nicht nur ein allgemeines philosophisches Problem, sondern es tritt in inhaltlich bestimmter Form auf den verschiedensten Gebieten auf. Es ist ein konkretes Lebensproblem, das von jedem Einzelnen eine Lösung verlangt.

Je nachdem der eine oder der andere Begriff vorangestellt wird, ergibt sich eine fundamental andere Werthaltung. Für die Kulturphilosophie, die Geschichtsphilosophie, die Soziologie ist es von prinzipieller Wichtigkeit zu fragen, ob der Begriff des Individuums oder derjenige der Gemeinschaft eine ausschlaggebende Bedeutung besitzt und wie die Beziehung des einen Begriffs zum andern zu denken ist. Der ganze Gang der Geschichte, die ganze Entwicklung der Kultur und der Gesellschaft erscheint in einem anderen Licht, wenn der eine oder wenn der andere Begriff im Vordergrund steht. So werden nicht nur große Strömungen der ethischen Lebens- und Weltanschauung durch die Beziehung auf einen der beiden Begriffe charakterisiert, sondern es werden dadurch auch verschiedenerelei Betrachtungsweisen auf theoretischen und praktischen Einzelgebieten beeinflusst. Eben dadurch daß dieses Problem nicht nur eine theoretisch-philosophische Bedeutung, sondern auch eine praktische Lebensbedeutung hat, ist es auch für die pädagogische Fragestellung wichtig, die ja einerseits ins Philosophische hineinragen muß, andererseits die Beziehung zum Konkreten und Praktischen nicht verlieren darf.

Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft läßt mancherlei Modifikationen zu. Es kann das Individuum oder die Gemeinschaft als übergeordnet gelten. Das Individuum kann in den Formen der Gemeinschaft und Gesellschaft bloße Mittel zu seinen eigenen Zwecken erblicken, wie es der absolutistische Despot etwa tut. Oder die Gemeinschaft kann als die übergeordnete Macht angesehen werden, in welche die Individuen sich als dienende Glieder einordnen müssen, in der sie ihre eigenen Ideen und Ziele gesetzt finden — sei es in naturhafter Form wie in primitiven Lebensgemeinschaften, sei es in idealer Form wie in Platons Staat. Aber eine solche einfache Lösung durch Herstellung eines starren einseitigen Verhältnisses der Über- und Unterordnung wird sich nur selten durchführen lassen. Auf hohen Kulturstufen sind die Beziehungen weit komplizierter, und schwere Konflikte lassen sich da nicht vermeiden. Das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft oder zur Gesellschaft bringt das Individuum in eine eigentümliche „Doppeltstellung“, daß, wie Simmel sagt, das Individuum in der Gesellschaft „befeßt ist und zugleich ihr gegenübersteht, ein Glied ihres Organismus und zugleich selbst ein geschlossenes organisches Ganzes, ein Sein für sie und ein Sein für sich“. Dabei sind dies „Innerhalb“ und „Außerhalb“ für das Individuum aber „nicht zwei nebeneinander bestehende Bestimmungen“, sondern sie bezeichnen „die ganz einheitliche Position des sozial lebenden Menschen“, die wir nur nicht anders als auf diese dualistisch begriffliche Weise kennzeichnen können. Die Gesellschaft besteht nicht nur „aus Wesen, die zum Teil nicht vergesellschaftet sind, sondern aus solchen,

die sich einerseits als völlige soziale Existenzen, andererseits, den gleichen Inhalt bewahrend, als völlig personale empfinden" ¹⁾). Damit ist eine Antinomie gesetzt, die zu Konflikten führen kann, und die Gegensätzlichkeit besteht nicht nur zwischen Individuum einerseits und Gesellschaft andererseits, sondern auch innerhalb des Individuums selbst zwischen dessen individuellen und sozialen Tendenzen. Das Individuum erscheint als relativ selbständig, es kann um seiner Selbsterhaltung und Selbstvervollkommenung willen den Anspruch auf das Recht freier Individualität nicht aufgeben. Die Gemeinschaft oder Gesellschaft aber hat eine selbständige objektive Form gewonnen, die eben infolge ihrer Objektivität und Unpersönlichkeit von dem Individuum nur zu häufig als Zwang empfunden werden kann. Und es ist nicht etwa so, daß die Kompetenzsphären von Individuum und Gemeinschaft genau abgegrenzt wären, vielmehr gehen sie notwendig fortwährend ineinander über. Das Individuum erhebt prinzipiell die Forderung, möglichst frei und unabhängig zu sein, sich möglichst ganz auf sich stellen zu können, durch dieses Streben gerade wahrt es seine Individualität. Und die verschiedenen Formen sozialer Beziehungen enthalten prinzipiell die Tendenz, zur Bereicherung ihres eigenen Sachgehalts möglichst viel individuelle Kräfte heranzuziehen, die Individuen möglichst stark zu binden. Der Gegensatz verschärft sich, wenn das Individuum selbst für hohe Ideen kämpft, die eine objektive Bedeutung besitzen, und wenn diese den in den bestehenden Gemeinschafts- und Gesellschaftsbeziehungen inkarnierten Ideen zuwiderlaufen: dann ergeben sich Ideenkonflikte und Machtkämpfe zwischen Individuum und Gemeinschaft, die oft einen tragischen Ausgang für das Individuum zur Folge haben. Und wie das Individuum mit der Gemeinschaft kämpft, so können in seinem Inneren individuelle und soziale Regungen und Forderungen sich befehlen und die Harmonie seines Lebens zerstören.

In Zeiten einer höchst komplizierten Kultur, wie sie die Gegenwart aufweist, wird natürlich die Problematik des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft besonders sichtbar. Da scheinen sich bei der verwirrenden Fülle der Tendenzen, bei den fortwährenden Umgestaltungen und Erschütterungen, denen das Leben ausgesetzt ist, kaum noch Normen mehr finden zu lassen, die dies Verhältnis einigermaßen regeln. Da kann das Individuum zusammenbrechen unter der Last der sozialen Beziehungen oder auch versuchen, sich rücksichtslos von unerträglich gewordenen Bindungen zu befreien, und da können andererseits die verschiedenen Gemeinschafts- und Gesellschaftsformen untereinander in Konkurrenz geraten, eine Prüfung ihrer objektiven

¹⁾ O. Simmel, Soziologie (3. Aufl., München und Leipzig 1923) S. 28.

Werthhaftigkeit kann erforderlich werden. Kollisionen der Interessen sind dabei gar nicht zu umgehen. Bei solcher Sachlage ist es leicht verständlich, daß sowohl an das Individuum die Forderung der Selbstbegründung und Selbstbehauptung gegenüber Ansprüchen des sozialen Lebens gestellt werden muß als auch die Gemeinschaft oder Gesellschaft die Objektivität ihrer Formen gegen Mißbrauch sichern muß. Für die Pädagogik wird dementsprechend die Frage nach dem Ziel der Erziehung und Bildung ein ungemein kompliziertes Problem. Ob die Bildung der Individualität als solcher mit ihren Eigenarten als Ziel hingestellt wird oder die Erziehung zur Gemeinschaft unbedingt vorangesetzt werden soll, das ist nicht nur eine theoretisch-pädagogische Frage, sondern darin ist ein schwieriges kulturelles Problem enthalten.

Den philosophischen Strömungen des Individualismus und des Sozialismus entsprechend haben sich in der Pädagogik die Richtungen der Individualpädagogik und der Sozialpädagogik herausgebildet. Die Anhänger der einen Richtung legen den Akzent bewußt und radikal auf die Bildung der Individualität, die Anhänger der anderen Richtung betonen die Notwendigkeit der Erziehung zu einer den Individuen übergeordneten Gemeinschaft. Eine starke Divergenz der Gesichtspunkte, die von höchster Bedeutung für die ganze Lebensgestaltung ist, wird da offenbar. Und doch sind beide Richtungen in ihrem Nebeneinander und Gegeneinander charakteristisch für die Pädagogik, ja für die Kultur der Gegenwart. Beide bezeichnen einseitige, radikale Lösungen, die eine gewisse historische Berechtigung besitzen, deren Unhaltbarkeit die Kritik aber aufdecken muß und deren Überwindung zu fordern ist.

Einig sind beide Richtungen in ihrer polemischen Haltung. Beide sind geboren aus dem Gefühl der Unbefriedigtheit mit herrschenden pädagogischen und methodischen Grundsätzen, aus dem Drang des Protestes gegen das Bestehende, wie er gegen Ende des 19. Jahrhunderts sich geltend machte, aus der Sehnsucht nach Erfüllung mit neuem Leben und neuen Zielsetzungen in der Pädagogik wie in der ganzen Kultur. Eine revolutionäre Grundstimmung bricht in der Richtung der Individualpädagogik wie in der Richtung der Sozialpädagogik durch. So stimmen die beiden Richtungen auch weitgehend überein in manchen Punkten ihrer Kritik am bestehenden Schul- und Unterrichtswesen. Man lehnt sich auf gegen einseitige Verstandesbildung, Kenntnisanhäufung und Einzwängung in Regeln, man verwirft das Ideal einer vielseitigen Allgemeinbildung. Doch in ihren positiven pädagogischen Aufstellungen gehen die Richtungen auseinander. Nun ist aber der Sinn der Individualpädagogik wie der Sozialpädagogik nicht etwa

darin erschöpft, daß man in ihnen nur den Ausdruck der philosophischen Strömungen des Individualismus und des Sozialismus sieht. Neben den ethischen, wertphilosophischen Gesichtspunkten, wie sie in den Richtungen des Individualismus und des Sozialismus liegen, sind auch metaphysische und erkenntnistheoretische Gesichtspunkte eines Empirismus, Positivismus und Psychologismus auf der einen Seite, eines Idealismus und Logizismus auf der anderen Seite von Einfluß. Erst durch die Kreuzung des ethischen Gegensatzes von Individualismus und Sozialismus mit dem metaphysisch-erkenntnistheoretischen Gegensatz von Empirismus und Idealismus, durch die Verbindung des Problems des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft mit demjenigen des Verhältnisses von Erfahrung und Idee werden die Richtungen der Individualpädagogik und der Sozialpädagogik genügend bestimmt¹⁾. Individualpädagogik wie Sozialpädagogik können eine empiristische oder positivistische, aber auch eine idealistische Färbung annehmen.

Bei der Richtung der Individualpädagogik ist besonders die Verbindung zwischen Individualismus und Positivismus deutlich in Wirkung getreten. Die Individualität, deren Ausbildung gefordert wird, ist die naturhafte, empirisch gegebene Individualität. Eine naturalistische Tendenz, die aus der starken positivistisch-naturwissenschaftlichen Strömung des 19. Jahrhunderts stammt, macht sich da geltend. Man sucht, wie das schon Ellen Key tat, etwa Nietzsche'sche Gedanken in Zusammenhang zu bringen mit der naturwissenschaftlichen Entwicklungslehre Darwins und Spencers, man überträgt Lehren des Evolutionismus auf Erziehung und Bildung und meint damit, den Individualismus auf eine feste naturwissenschaftliche Grundlage stellen zu können. Als Individuum im Sinne solcher naturalistischen Individualpädagogik gilt der einzelne Mensch in seiner empirisch gegebenen physischen und psychischen Beschaffenheit. Der Begriff der „Natur“ wird hier herangezogen, der ja in der Pädagogik häufig eine Rolle gespielt hat und bei dem man meist das empirische Moment des Gegebenseins mit dem ideellen Moment des Aufgegebenseins vermischt, wie es schon Rousseau tat. Der pädagogische Empirismus äußert sich da als Naturalismus. Auf die naturhafte Individualität und ihre Entwicklung kommt es dabei an. Der Wert angeborener individueller Anlagen wird besonders betont. Ja, es wird die Ansicht vertreten, als sei die Individualität im Keim schon von Anfang an fertig vorhanden und bedürfe sie nur des freien Wachstums wie die Pflanze. Man meint, jedes einzelne

¹⁾ Vgl. für die Charakteristik der pädagogischen Richtungen auch meine „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwieck 1923) S. 136 ff., auf die ich im folgenden gelegentlich zurückgreife.

Individuum habe von vornherein seine Besondereartigkeit und eigene Gesetzmäßigkeit und deren ungehemmte Entwicklung sei das Wesentliche. Erziehung wird dann nur in einem Gewährenlassen und Behüten, einem *Be-lassen in sich* fördern der naturgesetzlichen Entwicklung gesehen. Ein optimistischer Rousseauscher *Rousseau* Glaube spricht da, als ob die ursprüngliche Natur im Grunde absolut gut sei, während sie tatsächlich doch indifferent, weder gut noch böse ist. Ja, *indifferent* das Recht eines erzieherischen Eingriffs in die individuellen Besonderheiten wird überhaupt bezweifelt. Wenn man sagt, man brauche nur die Natur sich selbst helfen zu lassen, man könne die naturhafte Entwicklung nicht ändern, dann wird der Unterschied zwischen naturhafter Entwicklung und werthafter Erziehung übersehen und die Möglichkeit einer Erziehung in Frage gestellt. In methodisch-didaktischer Hinsicht ergibt sich aus solchen Grundsätzen einer naturalistischen Individualpädagogik eine leidenschaftliche Polemik gegen jede Art von Massenerziehung, gegen alle „Herdenbildung“, wie Nietzsche sagt, ergibt sich die Forderung weitgehendster Berücksichtigung der Individualität des Zöglings und der Durchführung einer individuellen, nicht schablonenhaften Lehrweise, die nur der Individualität des Lehrers und derjenigen des Schülers angepasst ist und sich nicht an allgemeine pädagogische Regeln binden will. Ich brauche hier nicht auszuführen, wie derartige Gedanken in mancherlei Variationen von Ellen Key bis hin zu modernsten Vertretern eines individualistischen Expressionismus geäußert worden sind und wie man sie gelegentlich auch in die Praxis umzusetzen gesucht hat. Im Extrem kann man von da aus zur Proklamierung der subjektiven Willkür des Lehrers gelangen, der sich durch keinerlei methodische und didaktische Vorschriften hemmen zu lassen brauche, sondern nur seinen individuellen Eingebungen und Stimmungen zu folgen habe, und andererseits zur Proklamierung der schrankenlosen Freiheit des Schülers, der das unbedingte Recht habe, seine individuellen Eigenarten zum Ausdruck zu bringen. Das bedeutet nicht nur die Auflösung des herkömmlichen Unterrichtsbetriebes, sondern die Verneinung pädagogisch geregelter Erziehung überhaupt. Der in mancher Hinsicht durchaus berechtigte Kampf gegen Intellektualismus und Schablonentum kann zu einer unberechtigten Unterschätzung der ganzen geistigen Bildung führen. So haben in der That manche Vertreter der Individualpädagogik infolge der Voranstellung biologisch-naturhafter Gesichtspunkte der Pflege des Körpers durch Spiel und Sport mehr Beachtung geschenkt als der Pflege des Geistes. So wichtig aber auch die Ausbildung eines schönen Körpers ist — ein genügendes Bildungsziel ist damit nicht gegeben. Oder man stellt, wenn man die ausgesprochen biologische Tendenz vermeidet, im Sinne des In-

Individualismus das unmittelbare individuelle Erlebnis in den Mittelpunkt alles pädagogischen Tuns, fordert eine Erlebnispädagogik, eine Gefühls- und Stimmungspädagogik und vergißt dabei, daß, so gewiß das unmittelbare Erleben wertvoll ist, es pädagogisch für sich doch keineswegs ausreicht, daß es begründet und gefestigt werden muß, um fruchtbar zu werden, daß man zu Grundsätzen, zu Ideen weiterschreiten muß. Auf die Irrationalität des Individuellen weist man hin, man will dem Unbewußten, Unberechenbaren, das im Individuum schlummert, sein Recht werden lassen, man sieht in dem pädagogischen Verfahren selbst ein irrationales Moment als wesentlich an. So verfällt man von solchen Erwägungen aus in einen romantischen Irrationalismus, dem die aktive Kraft mangelt und der auf pädagogischem Gebiet keine neuen positiven Werte von allgemeinerer Bedeutung zu schaffen vermag.

Vielleicht glaubt man die Individualpädagogik besser stützen zu können, wenn man ihr nicht eine ausgesprochen naturalistische, sondern eine psychologische Form gibt und sich unter Umständen auch auf Ergebnisse der experimentellen Psychologie beruft. Der Empirismus nimmt dann die Gestalt des Psychologismus an. Aber auch damit wird prinzipiell wenig geändert. Auch die experimentelle Psychologie stand bis vor ein paar Jahren wenigstens — in der allerletzten Zeit sind da bedeutsame Wandlungen eingetreten — vielfach stark unter dem Einfluß einer positivistischen oder naturalistischen Denkweise, sie hielt sich zu schematisch an Außerlichkeiten der naturwissenschaftlichen Methode. Daß eine experimentell-psychologische Pädagogik sich zunächst auf exakte Bestimmungen einiger elementarer psychophysischer Prozesse oder auf statistische Feststellungen beschränkte und wesentlich individualpsychologisch und individualpädagogisch orientiert war, ist begreiflich. Man verkannte meist, daß man damit höchstens einen Teil der pädagogischen Psychologie, keineswegs das Ganze bearbeitete, man übersah die Grenzen der experimentell-naturwissenschaftlichen Methodik, die sich gerade in der pädagogischen Psychologie zeigen¹⁾. Und dann beging man hauptsächlich den Fehler, psychologische Feststellungen über das empirisch-psychische Verhalten einer Reihe von Individuen ohne weiteres als maßgebend für die Pädagogik zu betrachten, sie nicht erst auf ihre pädagogische Tragweite zu prüfen. Wie weit das psychologisch Festgestellte pädagogisch zu berücksichtigen und zu verwerten ist, das ist von pädagogisch en Prinzipien aus zu entscheiden. Es ist ein individualistisches Vor-

¹⁾ Vgl. über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik meine „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwies 1923) S. 50 ff.

urteil, wenn man meint, ein paar experimentell-psychologische Bestimmungen über die oder jene individuelle Eigenart genügen, um erprobte pädagogische Grundsätze einfach über den Haufen zu werfen, und wenn man von dem Lehrer eine unbedingte Berücksichtigung der Psyche jedes Individuums mit ihren Eigenarten verlangt, ohne pädagogische Forderungen auch einmal trotz scheinbar entgegenstehender Eigenarten zu erheben. Auch bei dieser psychologischen Individualpädagogik spielt der naturalistische Entwicklungsbegriff eine Rolle, der keine echte Erziehung und Bildung nach Wertgesichtspunkten zuläßt, weil er sich nur auf das naturhafte Sein, nicht auf das Sollen und die Werte bezieht.

Ich habe hiermit bereits in einigen kritischen Bemerkungen angedeutet, worin die Fehler einer einseitigen Individualpädagogik liegen, einer Individualpädagogik, die mit den philosophischen Richtungen des Individualismus und des Positivismus in engem Zusammenhang steht. Erziehung bedeutet gerade ein Hinausgehen über die naturhafte Entwicklung, eine Hinlenkung zu Bildungswerten. Für das pädagogische Tun ist nicht das ausschlaggebend, daß das Individuum sich einer mechanischen Naturkausalität einfügt, sondern gerade dies, daß es sich als geistiges Wesen über das bloße Naturdasein erhebt, daß es sich Zwecke und Normen setzen und an deren Verwirklichung arbeiten kann. Nicht auf den kausalen, sondern auf den teleologischen Gesichtspunkt kommt es dabei an. Dem menschlichen Geist gegenüber können Aufgaben gestellt werden, die er erfüllen kann, der Wille richtet sich nach Zielen, nach Geboten, er strebt, Werte zu verwirklichen, er geht über das, was ist, hinaus auf das, was sein soll. Gesetzmäßigkeiten des Sollens und Verhältnisse von Werten sind für die Pädagogik wesentlich, sie geben der Erziehung und Bildung erst einen Sinn. Es genügt für die Möglichkeit der Erziehung nicht, daß ein naturhaft kausales Wachstum in physischer und psychischer Hinsicht stattfindet, wenn das selbstverständlich auch ein Faktor ist, mit dem gerechnet werden muß, es muß vielmehr eine Idee teleologisch als Aufgabe, als ein Sollen gesetzt werden können und ein Hinstreben zu dieser Idee, ein Emporbilden zu ihrem Wertgehalt muß möglich sein. Die Wesenhaftigkeit solcher Wert- und Sollensbeziehungen erkennt die naturalistische Individualpädagogik infolge ihrer einseitigen philosophischen Voraussetzungen, sie läßt die Wert- und Sollensbeziehungen zu naturhaften Seinsbeziehungen werden und gelangt damit zu einem pädagogischen Skeptizismus und Nihilismus, denn sie löst im Grunde die Möglichkeit von Erziehung und Bildung auf, vernichtet den Sinn des pädagogischen Tuns.

Die Individualpädagogik irrt weiter darin, daß sie das Kind als ein im Grunde schon fertiges Individuum mit festen Anlagen auffaßt. Der

Mensch besitzt aber von vornherein gar nicht inhaltlich bestimmte angeborene Anlagen, ursprüngliche feste Eigenschaften und Seelenvermögen. Was von Anfang an vorhanden sind, sind nur gewisse Dispositionen¹⁾, frei bewegliche Möglichkeiten, die nur ein „Gerichtetsein und Gerüstetsein“ bedeuten, latente Tendenzen, deren tatsächliche Entwicklung durchaus noch fraglich ist, die erst mit Inhalt erfüllt werden. Die empirische seelische Beschaffenheit des Kindes ist nicht etwas Starres, Abgeschlossenes, sie ist vielmehr in ihrer Lebendigkeit etwas durchaus Variables, man könnte sagen, ein Gemisch von Wirklichkeit und Möglichkeit, und sie kann eben darum als relative Disposition für eine neue Wirklichkeitsstufe gelten. Das Kind kann noch keine feste Individualität sein, es muß erst zu einer solchen herangebildet werden, indem Dispositionen mit Inhalt erfüllt und auf Werte gerichtet werden. Auch ist es psychologisch und pädagogisch falsch, daß das Kind als Individualität wie ein Erwachsener behandelt werden solle. Das Kind ist physisch wie psychisch nicht ein Erwachsener in verkleinertem Maßstab, es hat seine Eigentümlichkeiten, durch die es sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ von dem Erwachsenen unterscheidet. Wenn man das Kind als einen Erwachsenen betrachtet und behandelt, dann wird man gerade der besonderen körperlichen und seelischen Struktur des Kindes nicht gerecht. Eine Rücksicht auf diese Struktur muß allerdings genommen werden, aber das darf keine absolute Rücksicht sein, welche alles Gegebene einfach anerkennt, sondern sie darf nur da stattfinden, wo sie im Interesse der Erziehung wirklich geboten ist. Eine zu große Rücksicht auf alle möglichen Eigenarten würde die Erziehungsmöglichkeit vermindern. Das Kind ist dem Erwachsenen nicht gleichberechtigt, sondern es soll zu einem Erwachsenen erzogen und gebildet werden, und es hat Forderungen zu erfüllen, wenn es das werden soll. Forderungen müssen gestellt werden, aber in pädagogisch richtiger Weise. Die Individualpädagogik verfällt in den Radikalismus, daß sie kaum noch Forderungen an das Kind zu stellen wagt aus Respekt vor seinen angeblichen Rechten. Aber das Kind wird nicht dadurch zu einem individuellen Menschen herangebildet, daß überall Rücksichten genommen, Hindernisse beseitigt werden, sondern dadurch, daß es Aufgaben zu leisten hat, daß auf seinen Charakter durch Erziehung eingewirkt wird.

Vom pädagogischen Gesichtspunkt aus muß über den Begriff des Individuums im Sinne eines Individualismus und Naturalismus hinausgegangen werden. Der Zweck der Erziehung kann nicht das naturhaft

¹⁾ William Stern hat diesen psychologischen Begriff der Disposition besonders hervorgehoben.

Individuelle sein, sondern auch individuelle Erziehung muß wenigstens gerichtet sein auf eine Idee der Individualität, die nicht etwas naturhaft Daseiendes, sondern etwas Seinsollendes, Werthhaftes darstellt, das erst einen Maßstab für die Aufgaben der Erziehung und Bildung abgeben kann. Eine solche Idee der Individualität aber bedeutet eine Emporhebung über die Naturbeschränktheit, eine Hineinstellung in das Reich der Werte. Dann wird die Idee der Individualität zu einem „Wertganzen“, d. h. sie geht über in die Idee der Persönlichkeit. „Die Individualität kann nie als solche, sondern nur als erhoben zur Persönlichkeit Erziehungsziel werden“, sagt Jonas Eohn¹⁾. Damit ist der Individualismus und Naturalismus prinzipiell überwunden. Es führt von hier aus ein Weg von der Individualpädagogik zur Persönlichkeitspädagogik.

Noch nach einer anderen Seite hin erweist sich der naturalistische Individualismus als unzulänglich. Das Individuum ist gar nicht in sinnvoller Weise als etwas Isoliertes zu fassen, weder hinsichtlich der Seinsbedeutung noch hinsichtlich der Wertbedeutung. Die einseitige Hervorhebung des Individuellen führt zu einer Verkennung der Beziehungen, in denen das Individuum notwendig steht, und der allgemeinen Bedingungen, die es selbst erst möglich machen. Der Einzelne kann gar nicht für sich bestehen, und noch weniger kann er zu einem solchen fürsichsetzenden Einzelnen erzogen und gebildet werden. Das Individuum wird zum Individuum erst dadurch, daß es hineingestellt wird in einen Zusammenhang, in eine Gemeinschaft irgendwelcher Art; selbst wo es sich in Gegensatz zur Gemeinschaft stellt, ist es bedingt durch Beziehungen zu ihr. Es ist gar keine Loslösung des Individuums von der Gemeinschaft möglich, und vor allem verlangt jede pädagogische Tätigkeit zu ihrer Ermöglichung die Gemeinschaft. Für ein einzelnes, isoliertes Individuum bedürfte es keiner Erziehung und Bildung, dieses Individuum, falls man sich sein Sein überhaupt vorstellen könnte, wäre schlechthin da und lebte sein naturhaftes Leben. Erst wo das Individuum in eine Gemeinschaft hineingestellt ist, da ist Erziehung und Bildung möglich, und da allein hat sie einen Sinn. So weist die Kritik der Einseitigkeiten der Individualpädagogik von hier aus hin auf Gedanken der Sozialpädagogik.

¹⁾ Jon. Eohn, Geist der Erziehung (Leipzig und Berlin 1919) S. 179.

3. Sozialpädagogik – Sozialismus und Idealismus

Wie wir in der Richtung der Individualpädagogik die philosophischen Grundanschauungen der Strömung des Individualismus pädagogisch verwertet finden, so haben auch die philosophischen Lehren eines Sozialismus oder Kollektivismus in der Pädagogik eine charakteristische Ausprägung erhalten. Die Richtung der Sozialpädagogik, die von Gedanken dieser anderen großen Lebensanschauungsströmung des 19. und 20. Jahrhunderts beherrscht ist, erklärt nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft als absolut Wertvolles, und Erziehung ist ihr lediglich oder in erster Linie Erziehung zur Gemeinschaft. Aber die Sozialpädagogik kann ihrerseits wieder verschiedene Formen annehmen, je nachdem der Begriff der Gemeinschaft inhaltlich näher bestimmt wird. Wie für die Individualpädagogik die Verbindung von Individualismus und Naturalismus kennzeichnend war, so muß auch für die Sozialpädagogik ein ergänzendes Glied zum Sozialismus gesucht werden. Auch hier handelt es sich pädagogisch nicht nur um das Problem des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft und um die Betonung der Gemeinschaft gegenüber dem Individuum, sondern auch um das Problem des Verhältnisses von Erfahrung und Idee. Die Gemeinschaft kann als empirisch Gegebenes oder als Idee bestimmt werden. Eine Verbindung des Sozialismus mit dem Empirismus oder mit dem Idealismus kann hergestellt werden, und demgemäß muß die Sozialpädagogik eine empiristische oder eine idealistische Form annehmen.

Man kann bei dem Ziel der Erziehung zur Gemeinschaft an eine bestimmte, in der Wirklichkeit gegebene, zeitlich und örtlich bedingte Gemeinschaft oder Gesellschaft denken und die Aufgaben der Erziehung darauf beschränken. Der Richtung des politischen Sozialismus, die sich auf die materialistische Geschichtsauffassung stützt, liegt eine derartige Auffassung nahe. Das Individuum soll zum Mitglied bestehender Gruppen und Klassenverbände erzogen werden, soll im Hinblick auf diese ein Gemeinschaftsbewußtsein eingepflanzt erhalten. In sozialen und ökonomischen Beziehungen der Wirklichkeit wird eine pädagogische Bedeutung gesucht. Wenn dabei die Pädagogik leicht in unwissenschaftlicher Weise in den Dienst politischer Interessen gestellt wird, so läßt sich eine wissenschaftlichere Form dieser Richtung dadurch gewinnen, daß man die Pädagogik in Verbindung mit einer empirischen Soziologie bringt. Da die Soziologie seit Comte vielfach auf positivistischer Grundlage aufgebaut worden ist, gerät man dann häufig in einen soziologischen Positivismus, den man auch auf die Pädagogik zu übertragen sucht. So hat z. B. bei Paul Barth und in anderer Weise bei Siegfried

Kawerau u. a. die Pädagogik einen ausgesprochen positivistisch=soziologischen Charakter. Wenn Barth Erziehung als „die Fortpflanzung der Gesellschaft“ definiert¹⁾, so ist damit schon die Vorherrschaft des sozialen Gesichtspunktes und der soziologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik angedeutet. Für die soziologisch bedingte Pädagogik ist es charakteristisch, daß der Begriff der Erziehung da im Zentrum steht, nicht der Begriff der Bildung. Im Begriff der Erziehung kommt ja die soziale Seite des pädagogischen Aktes besonders zur Geltung. Erziehung kann leicht als Angelegenheit der Gemeinschaft oder der Gesellschaft aufgefaßt werden, während bei dem Begriff der Bildung eine Zuspitzung aufs Individuelle nicht fehlen kann. Abgesehen davon, daß aber auch der Begriff der Bildung nicht zu entbehren ist, erscheint doch auch der soziologisch interpretierte Erziehungsbegriff in pädagogischer Hinsicht als unzureichend, weil er wesentliche Momente dieses Begriffs nicht zum Ausdruck bringt²⁾. Selbstverständlich hat die positivistisch=soziologische Bestimmung der pädagogischen Tätigkeit und des pädagogischen Zieles Konsequenzen für die ganze Ausgestaltung der Pädagogik in theoretischer und praktischer Hinsicht. Während der naturalistische Individualismus das Individuum zu isolieren und zu behüten sucht und Reduzierung der Erziehung auf ein Minimum verlangt, wird von dem positivistischen Sozialismus ein Maximum an positiver Erziehung gefordert: der Einzelne wird hineingestellt in die volle Wirklichkeit des sozialen Lebens, er wird ständig erzogen durch die Gemeinschaft oder Gesellschaft, immer neue Anforderungen werden von deren Seite erhoben, kein Sichisolieren kann da in Betracht kommen, sondern stete aktive Mitarbeit ist da nötig. In methodischer und didaktischer Beziehung ergeben sich damit starke Veränderungen des pädagogischen Verhaltens. Erziehung wird zu einer Gruppenerziehung, der Wert sozialer Arbeit und der dafür zu organisierenden Arbeitsgemeinschaften wird betont, auch in der Schule sucht man soziale und wirtschaftliche Formen des Lebens nachzuahmen. Pläne zur Schaffung von Produktionsschulen oder Industrieschulen weisen größenteils in solche Richtung. Ein positivistischer Sozialismus oder wenigstens ein Soziologismus wird da in die Pädagogik eingeführt, der das Wesen des Pädagogischen doch erkennt, indem er reale Beziehungen des Lebens ohne weiteres auf pädagogisches Gebiet umsetzt und eine einseitige Betrachtungsweise in der Pädagogik allein maßgebend sein läßt. Hinsichtlich

¹⁾ B. Barth, Die Geschichte der Erziehung (3. u. 4. Auflage, Leipzig 1920) S. 6.

²⁾ Vgl. über die Begriffe der Bildung und der Erziehung meine „Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart“ (Osterwiesch 1923) S. 84 ff.

ihrer positivistischen Grundlage krankt diese Art von Sozialpädagogik an ähnlichen Fehlern wie die auf einem Naturalismus beruhende Individualpädagogik: auch da wird für das Pädagogische die Bedeutung des Ideellen und Werthaften gegenüber dem empirisch Daseienden nicht genügend gewürdigt, auch da ist eine Veräußerlichung und Vereinfachung die Folge, und der Eigencharakter des Pädagogischen wird durch die Einmischung fremder Gesichtspunkte nicht gewahrt. So sehr man empirische soziale Momente bei der pädagogischen Tätigkeit berücksichtigen kann und dabei auch die soziologische Betrachtungsweise gewiß verwendbar ist, so bedeutet es doch eine Überschätzung der Tragweite dieser Gesichtspunkte, wenn man meint, damit die ganze Pädagogik reformieren zu können.

Die Fehler des Naturalismus und Positivismus vermeiden eine andere, typisch bedeutsame Form der Sozialpädagogik, nämlich diejenige, die eine Verbindung eingeht mit der Richtung eines logisch-erkenntnistheoretischen und ethischen Idealismus. Nicht die Erfahrung, sondern die Idee wird da vorangestellt: damit gewinnt sofort die dem Pädagogischen immanente ideelle Tendenz Bedeutung, und Erziehung und Bildung empfangen einen anderen Sinn als bei der Beschränkung auf das naturhaft Gegebene. Das Gegebene wird nur der Ausgangs- und Durchgangspunkt zum Aufgegebenen, zur Idee. Die Begriffe der Gemeinschaft und der Idee werden miteinander verbunden, und hierauf wird die pädagogische Tätigkeit gerichtet. Eine idealistische Sozialpädagogik wird damit aufgestellt, die einen starken systematisch-pädagogischen Gehalt in sich birgt. Als Gemeinschaft wird da nicht eine in concreto bestehende Gemeinschaftsform verstanden, wie bei dem Empirismus und Positivismus, vielmehr die sittliche Idee der Gemeinschaft überhaupt, die in keiner wirklichen Gemeinschaft noch realisiert ist, sondern das Ziel bedeutet, das in unendlicher Ferne liegt, dem wir uns allmählich annähern sollen. Das Ziel liegt nicht in dem, was ist, was wirklich geschieht, und die Richtung darauf ist nicht naturwissenschaftlich zu begreifen, sondern das Ziel liegt in dem, was sein soll, um Aufgaben handelt es sich, um Normen, die über dem Wirklichen stehen, um Gebote an den Willen, die er erfüllen soll. Da wird aller Positivismus und Naturalismus abgelehnt. Die Pädagogik wird ein Teil der Ethik oder der Sozialphilosophie, von ethischen Ideen und Idealen aus werden da die Prinzipien der Pädagogik bestimmt. Im Altertum war schon der Philosoph Platon Vertreter einer idealistischen Sozialpädagogik, wenn er Erziehung als Erziehung zur idealen, sittlichen Gemeinschaft auffaßte. In der Neuzeit war Pestalozzi ein Volkserzieher, der von glühender idealer Gesinnung beseelt soziale Aufgaben lösen wollte, der echtes Menschentum, echte innerlich be-

gründete Gemeinschaft suchte. Auf Platon und Pestalozzi haben auch moderne Vertreter einer idealistischen Sozialpädagogik aufgebaut, so vor allem Paul Natorp. Ausdrücklich wollte Natorp das System einer idealistischen Sozialpädagogik auf philosophischer Grundlage errichten. Sozial=Idealismus nannte er in einer seiner letzten Schriften seine Lehre und wollte mit diesem Namen die geforderte notwendige Verbindung von Idee und Gemeinschaft deutlich bezeichnen. Von Ideen geht Natorp aus, nicht von der empirischen Wirklichkeit, von dem naturgesetzlich bestimmbar Seienden. Idee ist kein Gegebenes, sondern Aufgegebenes, Gesolltes, nach dem man sich richten soll, ja sie bedeutet eine unendliche Aufgabe, die nie vollkommen realisiert werden kann, deren Erfüllung man sich nur immer mehr annähern muß. Die Idee als etwas, was nicht in der Wirklichkeit liegt, sondern was sein soll, was einen Zweck, ein Ziel bezeichnet, ist notwendig auf den Willen bezogen, der zu diesem Ziel hinstrebt, auf die praktische Vernunft im Sinne Kants. Erziehung ist dann vor allem Erziehung des Willens, wobei der Begriff des Willens nicht empirisch=psychologisch, sondern ethisch im Sinne Kants als gleichbedeutend mit dem Begriff der praktischen Vernunft verstanden wird. Natorps Sozialpädagogik will „eine Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“ bieten.

Damit ist wohl richtig hervorgehoben, daß Erziehung und Bildung mehr ist als bloß naturhafte Entwicklung, daß die Pädagogik keine bloß empirische Seinswissenschaft ist, sondern auf Normen des Sollens, auf Ideen und Werte sich beziehen muß. Natorp geht aber nun so weit, seine Sozialpädagogik in einer allgemeinen apriorischen Ethik, die auf platonischen und kantischen Gedanken beruht, begründen zu wollen, er sucht aus allgemeinen ethischen Ideen ohne weiteres pädagogische Grundsätze zu deduzieren. Diese Methode der Deduktion muß schweren Bedenken unterliegen, denn es fragt sich, ob man dabei nicht in abstrakten logischen und ethischen Konstruktionen stecken bleibt, von denen aus man keinen rechten Übergang zu den konkreten Aufgaben der praktischen Pädagogik findet. In der Tat muß man Natorp den Vorwurf machen, daß er die Pädagogik zu sehr von allgemeinen logisch=erkenntnistheoretischen und ethischen Voraussetzungen seines neukantianischen Idealismus abhängig gemacht hat und daß er damit nicht die Selbstständigkeit der pädagogischen Sphäre gewahrt hat, die ihre eigenen pädagogischen Prinzipien besitzt und ein eigentümliches Mittelgebiet zwischen den idealen Werten und der Wirklichkeit darstellt, wo gerade ein Ineinander von Sollen und Sein wesentlich ist. Die Pädagogik aus abstrakten, allgemeinen Ideen ableiten zu wollen, ist prinzipiell ebenso verkehrt, wie wenn man sie naturalistisch zu einer empirischen Seinswissenschaft machte, in der es keine

Beziehung auf Ideen und Werte gab: beides sind Extreme, die das Wesen des spezifisch Pädagogischen verkennen. Mit Recht hat man Natorps Sozialpädagogik bei all ihrer systematischen Geschlossenheit einen abstrakten Logizismus vorgeworfen. Die bloße Deduktion führt nicht aus einem reinen, apriorischen Sollen bis hin zur lebendigen Wirklichkeit, wie sie die Pädagogik braucht.

Dieser abstrakt-logische Zug, der sich aus den allgemeinen philosophischen Grundlehren des Natorpschen Idealismus ergibt, macht sich auch bei der Auffassung des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft in Natorps Sozialpädagogik geltend. Die allgemeine sittliche Idee der Gemeinschaft hat bei Natorp eine alles überragende Bedeutung, der gegenüber das Individuum ganz seinen Eigenwert zu verlieren scheint. Der Mensch ist, so heißt es, „hinsichtlich alles dessen, was ihn zum Menschen macht, nicht erst als einzelner da, um dann auch mit den anderen in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch“¹⁾. Damit soll in Natorps Sinn nicht etwa nur auf soziale Bedingungen des individuellen Daseins hingewiesen werden, sondern es wird die Idee der Gemeinschaft ihrem Wert nach als schlechthin übergeordnet hingestellt, das Individuum wird zum bloßen Glied der Gemeinschaft, das keinerlei irgendwie absolut selbständige Bedeutung besitzt, und die Individualität löst sich im Grunde in allgemeine ideelle Bestimmungen der Gemeinschaft auf. In der Pädagogik rückt daher die Idee der Gemeinschaft ganz in den Mittelpunkt. Die Sozialpädagogik ist für Natorp nicht nur eine Seite oder ein Teil der Pädagogik, sondern die ganze Pädagogik, eine Scheidung zwischen individueller und sozialer Pädagogik erscheint ihm als sinnlos, die bloß individuelle Betrachtung der Erziehung sei „eine Abstraktion“, die schließlich überwunden werden müsse. Da ist die soziale Betrachtung schlechthin als übergeordnet, ja im Grunde als alleinberechtigt angenommen, der Gemeinschaftsidee wird ein absoluter Wert zuerkannt. Daß damit der Wert des Individuums in der Pädagogik gewürdigt sei, wird man bezweifeln können. Wohl wehrt sich Natorp dagegen, daß man ihm die Ansicht zumute, er wolle das Recht des Individuums schmälern, es opfern oder verneinen, vielmehr betone er doch, daß das Individuum in der Gemeinschaft seinen höchsten Selbstwert erhalte, in der Gemeinschaft sei „jeder Einzelne einerseits Mittel für die Zwecke aller, aber eben damit, weil im Zwecke der Gemeinschaft ja mitbegriffen, zugleich auch selber Zweck“²⁾. Aber es fragt sich eben, ob der

¹⁾ P. Natorp, Sozialpädagogik (3. Aufl., Stuttgart 1909) S. 84.

²⁾ P. Natorp, Philosophie und Pädagogik (Marburg 1909) S. 137.

Einzelne nur darum auch selber Zweck sei, weil er im Zweck der Gemeinschaft mitbegriffen sei, oder ob er als Einzelner einen Eigenwert besitze, Selbstzweck sei und dann nicht ein bloßes „Mittel“ für die Zwecke aller darstelle, sondern in seiner individuellen Werthhaftigkeit eine objektive Bedeutung für die Gemeinschaft gewinnen könne. W. Rein hat mit Recht gegen Natorp eingewandt, der Einzelne sei doch „nicht bloß Bestandteil des Ganzen, sondern eine selbständige Kraftquelle innerhalb des gesellschaftlichen Organismus“, „nicht bloß Mittel für einen außer ihm liegenden Zweck“, sondern „auch Zweck für sich“¹⁾. Pädagogisch kommt man nicht mit der bloßen sittlichen Idee der Gemeinschaft aus, sondern man muß gerade die Wechselbeziehungen von Individuum und Gemeinschaft berücksichtigen, wobei beiden Gliedern eine selbständige Bedeutung zukommt und nicht eins schlechthin übergeordnet ist.

Die idealistische Sozialpädagogik ist gekennzeichnet durch die einseitige Voranstellung der Idee der Gemeinschaft. Welche pädagogischen Forderungen im einzelnen aus dem Geist dieser idealistischen Sozialpädagogik entspringen, will ich hier nicht erörtern. Bei Natorp kann man zweifeln, wieweit die praktisch-pädagogischen Folgerungen wirklich aus allgemeinen Ideen logisch deduziert sind oder ob Natorp da nicht doch empirische Gesichtspunkte einführt, die in seinen apriorischen Prinzipien noch keineswegs liegen. Immerhin ist es verständlich, daß man schon aus sozialethischen Erwägungen zur Forderung „einer gleichheitlichen Teilnahme aller an der menschlichen Bildung“ gelangt, daß sich daran Forderungen der Ausgestaltung einer Sozialeinheitsschule anschließen können und daß man in methodisch-didaktischer Hinsicht von einer idealistischen Sozialpädagogik aus die soziale Bedeutung der Arbeitsschule und der Arbeitsgemeinschaften betonen kann, — obwohl die Grundsätze der Einheitsschule und der Arbeitsschule keineswegs nur vom sozialpädagogischen Gesichtspunkt aus erfasst werden können. Auch daß manche Bestrebungen der Jugendbewegung mit Gedanken idealistischer Sozialpädagogik sympathisieren, läßt sich begreifen.

So wichtig aber die soziale Betrachtung auch für die Pädagogik ist, so ist sie doch nicht allein berechtigt, sondern individuelle und soziale Betrachtung müssen sich in richtiger Weise ergänzen. Die idealistische Sozialpädagogik begeht den Fehler, daß sie die allgemeine Idee der Gemeinschaft verabsolutiert, daß sie zu sehr in der Sphäre des Abstrakt-Allgemeinen bleibt und dabei die pädagogisch wesentlichen Beziehungen von Individuum und

¹⁾ W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. I (Langensalza 1902) S. 68f.

Gemeinschaft, die in einer konkreteren Sphäre liegen, nicht nach der individuellen Seite hin genügend würdigt. Erziehung nimmt ihren Ausgangspunkt vom Individuum und richtet sich zunächst auf das Individuum, sie will in dem Individuum Werte entwickeln, die der Individualität entsprechen und dem Individuum über seine Naturhaftigkeit hinaus eine zentrale Werthaftigkeit verleihen, es zum Wertganzen einer Persönlichkeit machen. Sie muß aber auch das Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft und der Gemeinschaft zum Individuum im Auge haben, denn das Individuum ist bei all seiner Eigenwertigkeit und Selbständigkeit notwendig Glied der Gemeinschaft, wie umgekehrt die Gemeinschaft trotz ihrer überindividuellen Ganzheit auf den Individuen ruht. Dabei muß das Individuum nicht in seinem bloßen Naturdasein, sondern in seiner Wert Ganzheit wesentlich sein, die Gemeinschaft, aber kann auch weder bloß allgemeine ethische Idee noch auch bloß empirisches Faktum bedeuten, sondern einen auf Individuen begründeten Wertzusammenhang, der sich in verschiedenen Formen der Wirklichkeit darstellen kann. Das pädagogische Bildungsziel kann demnach weder schlechthin im Individuum noch auch schlechthin in der Gemeinschaft liegen, sondern Individuelles und Soziales sind nur gewisse Seiten oder Momente dieses Bildungsziels.

4. Persönlichkeitspädagogik – Persönlichkeitsmetaphysik

Man braucht nun – und damit gelangen wir zu einer neuen pädagogischen und philosophischen Richtung – nicht von dem naturhaften, wirklichen Individuum mit seinen Eigenheiten auszugehen, sondern man kann über die bloße Individualität die ideale, geistige Persönlichkeit setzen, die das innere Wesen des Individuums ausmache, das Wesen, das in der Wirklichkeit meist unvollkommen zur Entfaltung gelange. Persönlichkeit in diesem Sinn ist nicht etwas bloß empirisch Gegebenes, sondern stellt das geistige Ideal dar, das gerade gereinigt ist von individuellen Eigenheiten und Zufälligkeiten, das bessere, vollkommene, wahre Ich, sie ist nicht etwas bloß Subjektives, sondern hat einen objektiven Wert und schafft selbst objektive geistige Werte.

Damit gewinnen die Probleme des Verhältnisses von Idee und Erfahrung, Individuum und Gemeinschaft eine neue Formung, die unleugbar philosophische und pädagogische Bedeutsamkeit besitzt. Wenn man der naturalistischen Individualpädagogik zum Vorwurf machen konnte, daß sie die ideellen und werthhaften Momente des Pädagogischen nicht genügend zur

Geltung bringt, kann man gegen eine philosophische und pädagogische Richtung, die den Begriff der Individualität zu dem der geistigen Persönlichkeit vertieft, diesen Vorwurf nicht mehr erheben. Da wird gerade die Idee vorangestellt, ihr Wert- und Sollenscharakter wird betont. Und pädagogisch wichtig erscheint vor allem auch dies, daß dabei die Idee doch auf das Individuum bezogen wird. Das Individuelle ist für den Persönlichkeitsbegriff nicht gleichgültig, auch wenn es nur einen äußeren, empirischen Ausdruck darstellt. Das Empirische ist doch Erscheinungsform der Idee, und die Idee bedarf seiner, um sich zu äußern, um in die daseiende Wirklichkeit einzutreten. Und das Empirische kann und soll durch die Idee emporgehoben werden auf eine höhere Stufe, es muß entwicklungsfähig sein, es muß den Forderungen der Idee irgendwie entsprechen können. Gerade diese Momente aber sind in pädagogischer Hinsicht wichtig. Das Pädagogische bedarf notwendig sowohl der Erfahrung als auch der Idee. Es muß im Empirischen einen Ausgangspunkt suchen, und es muß im Empirischen Resultate erzielen, aber das empirisch Daseiende muß auch gerichtet werden auf etwas, was sein soll, auf eine Idee. Zwischen dem Individuum und der Idee der Persönlichkeit scheint nun in der Tat diese pädagogisch wesentliche Beziehung obwalten zu können: die Idee der Persönlichkeit kann zweifellos richtungsgebend sein für das Individuum, das am Empirischen haftet und doch darüber hinausstrebt, das Individuum kann sich zur Persönlichkeit emporbilden, und die Idee der Persönlichkeit tritt nur dadurch ins Dasein, daß sie in Individuen sich gestaltet. Die metaphysische Fundierung nun, die sich dadurch ergibt, daß die Idee als metaphysische Idee begriffen wird, könnte, so meint man wohl, für die Pädagogik insofern von Vorteil sein, als dadurch das Bildungsziel eine besondere Festigung gewinnt und um so deutlicher als notwendiges Ziel hervortritt, zu dem hier eine Tendenz im Empirischen schon vorhanden sein muß, ja das den Wesensgrund des Empirischen selbst ausmacht. Der metaphysische Begriff der Idee hat in der Philosophie des deutschen Idealismus eine große Rolle gespielt. Und auch die praktische Bedeutung der Idee als der Aufgabe für das Empirische, die im Empirischen selbst schon irgendwie steckt, tritt da immer wieder hervor. In der Idee der Persönlichkeit muß dieses ethisch-praktische Moment sich besonders deutlich zeigen.

Wie durch solche Fassung des Problems das Verhältnis von Idee und Erfahrung nicht eine radikale, einseitige Lösung in dem Sinne erfährt, daß etwa das eine Glied, das der Erfahrung, negiert oder vergewaltigt würde, sondern derart, daß es als notwendiges Beziehungsglied bleibt, wenn auch die Idee eine übergeordnete Bedeutung besitzt, so erhält bei der

Voranstellung der Persönlichkeitsidee auch das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft eine neue Wendung. Die Persönlichkeit ist nicht ein von der Gemeinschaft abgesondertes Individuum, sondern die Persönlichkeit als ideeller, objektiver Wert muß in einen Wertzusammenhang hineingesetzt werden, erst innerhalb eines Systems von Werten wird ihr besonderer Wert bestimmt. Und Gemeinschaft ist dann nicht eine empirisch daseiende soziale Vereinigung, sondern ein auf geistigen Wertbeziehungen begründeter „Verband von Persönlichkeiten“¹⁾. Wie die Persönlichkeit so wird auch die Gemeinschaft in die ideelle Sphäre gerückt: damit ergibt sich eine Beziehungsmöglichkeit zwischen beiden Gliedern, ja die Gemeinschaft erscheint als notwendige Ergänzung der Persönlichkeit. Aber nicht die Idee der Gemeinschaft in ihrem sozialetischen Sinn wird als absolut maßgebend vorangesetzt, wie in der idealistischen Sozialpädagogik, der das Individuum nur als eine Abstraktion gilt, sondern die Idee der Persönlichkeit wird als dominierend betrachtet, und von ihr aus wird die Idee der Gemeinschaft mit Inhalt erfüllt. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft erhält damit durch die Persönlichkeitsmetaphysik einen metaphysischen Unterbau, und als empirisch relevant ergeben sich nicht alle möglichen sozialen Beziehungen, sondern nur solche Beziehungen, die einen geistigen, werthaften Charakter tragen. Ein solches Wechselverhältnis von Persönlichkeit und Gemeinschaft entspricht auch dem Wesen des pädagogischen Aktes, der ja keins von beiden Gliedern entbehren kann.

Eine auf solcher Grundlage aufgebaute Persönlichkeitspädagogik vermeidet augenscheinlich Radikalismen der Individualpädagogik wie solche der Sozialpädagogik, vermag den Wechselbeziehungen von Idee und Erfahrung, Individuum und Gemeinschaft eher gerecht zu werden, wenn sie auch der ideellen, metaphysischen Seite das Übergewicht gibt.

Das Ideal der Persönlichkeit ist gerade im deutschen Volke, bei deutschen Dichtern und Denkern viel erörtert worden, und der Begriff der Persönlichkeit spielt in der deutschen Philosophie schon bei dem Meister Eckehart, dann bei Kant und besonders bei Fichte mit seiner Ichphilosophie und auch sonst im nachkantischen Idealismus eine Rolle. Gedanken des Fichteschen Idealismus hat z. B. Rudolf Eucken in seine philosophische Lebens- und Weltanschauung aufgenommen. In neuester Zeit hat William Stern ein eigenartiges System des Personalismus aufgestellt, in dem der Gegensatz von Person und Sache eine grundlegende Bedeutung besitzt.

¹⁾ Br. Bauch (Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus II, 2, 1921 S. 5 f.) definiert Gemeinschaft im Unterschied von Gesellschaft als „Verband von Persönlichkeiten, der das Leben in den Dienst von Werten stellt“.

Der Persönlichkeitsbegriff kann besonders von der Richtung eines metaphysischen Idealismus verwandt werden, der naturwissenschaftlich-positivistischen Betrachtungsweise wird da eine metaphysische oder auch eine geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise entgegengesetzt, geistige Lebenswerte sucht man. So hatte Fichte den Menschen als Glied eines idealen metaphysischen Reiches aufgefaßt, des Reiches der sittlichen Zwecke oder der Freiheit, und auf dieses metaphysische Reich wollte er das Ich bezogen wissen. Und teilweise im Anschluß an Fichte hat Rudolf Eucken seine idealistische Metaphysik des Geisteslebens entwickelt, nach der das Individuum nicht als bloßes Naturwesen betrachtet wird, sondern die Erhebung über die Natur zur objektiv-geistigen Welt gefordert ist. Das Geistesleben ist nach Eucken selbständig gegenüber der Natur, es setzt sich im Kampf mit ihr durch und überwindet sie. Jede einzelne geistige Betätigung ist im Zusammenhang des ganzen Geisteslebens zu begründen, der Mensch wird durch sein geistiges Schaffen Glied der metaphysisch begründeten geistigen Welt, er ist nicht nur naturhaftes Individuum und nicht nur soziales Wesen, sondern in erster Linie ein kosmisches Wesen, er hat teil an dem überempirischen geistigen Allleben.

Daß diese metaphysisch=idealistische Strömung einer Persönlichkeitsphilosophie auch in der Pädagogik ihren Ausdruck gefunden hat, kann nicht in Erstaunen setzen. Die Forderung einer Persönlichkeitsbildung scheint sich von hier aus leicht begründen zu lassen. Schon Fichte hat seiner metaphysischen Ichphilosophie auch eine pädagogische Anwendung gegeben und wollte von der Bildung der Persönlichkeit aus die ganze Nation umbilden. Vom Standpunkt des Euckenschen Idealismus aus hat z. B. Gerhard Budde eine Persönlichkeitspädagogik ausgebildet, die er als Überwindung des Gegensatzes von Individualpädagogik und Sozialpädagogik ansieht. Das Ziel der Erziehung und Bildung soll in der geistig-kosmischen Wesenheit des Menschen liegen. Durch Tat und Freiheit soll der Mensch eine geistige Persönlichkeit werden, er muß dazu gerade die äußere Individualität unterwerfen und sich innerhalb der geistigen Welt zu einer unvergleichbaren geistigen Einheit fortbilden. Die Aufgabe der Erziehung kann dann allein darin bestehen, diese Entwicklung zur geistigen Persönlichkeit im einzelnen Zögling anzuregen und zu befördern, ihn fähig zu machen, daß er selbsttätig und frei ins Geistesleben eindringt und geistige Werte schafft. Wenn Freiheit und Selbsttätigkeit als grundwesentlich für die geistige Persönlichkeit angesehen werden, dann müssen auch die methodischen und didaktischen Prinzipien natürlich entsprechend bestimmt werden. Nicht eine intellektualistische

Wissensaneignung kann da genügen, sondern zu aktivem Erarbeiten geistiger Persönlichkeitswerte muß der Zögling angeleitet werden, auf die schöpferische Kraft des Willens und des Gemüts muß vor allem gewirkt werden. Zwang und Schablone müssen im Unterricht verpönt sein, aber es darf auch nicht subjektive Willkür herrschen. Als Unterrichtsstoffe wird eine solche idealistische Persönlichkeitspädagogik natürlich ideale Bildungswerte des geistigen Lebens bevorzugen, wie sie sich auf Höhepunkten der Kultur darstellen, und zwar besonders in der Kultur des eigenen Volkes, an welcher der Einzelne mit schaffen soll. Die Forderung nationaler Kulturbildung wird leicht mit der Forderung der Bildung zur Persönlichkeit verknüpft.

Während bei Budde die metaphysische Begründung eine ausschlaggebende Rolle spielt, traten bei Hugo Gaudig die empirisch-praktischen Folgerungen der Persönlichkeitspädagogik mehr hervor. Auch Gaudig stand seiner Weltanschauung nach Fichte und Eucken nahe. In der Idee der Persönlichkeit sieht er die „Synthese der individuellen und der sozialen Lebensrichtung“¹⁾. Das Ziel wird damit durchaus in die ideale Sphäre verlegt, aber das Ideale wird nicht als abgetrenntes Jenseits gegenüber der Wirklichkeit betrachtet, sondern es wird in der empirischen Wirklichkeit selbst wirkend gedacht, und die Aufgabe besteht dann darin, die idealen Züge aus der Wirklichkeit immer mehr herauszuarbeiten. Und Persönlichkeitsbildung soll ähnlich wie bei Fichte auch zur Bildung der deutschen Nation führen. Das Prinzip der Persönlichkeit ist für Gaudig Grundprinzip der Lebensgestaltung, die Schule muß eine Helferin für die Entwicklung zum Ideal der Persönlichkeit sein. Sie soll einen einheitlichen Lebenskreis darstellen, in dem die Idee der Persönlichkeit sich entfaltet, einen Lebenskreis werdender Persönlichkeiten. Daher darf sie natürlich keine Lernschule, sondern nur eine Arbeitsschule im vertieften geistigen Sinn sein, eine Schule des Erlebens; zu selbsttätiger geistiger Arbeit soll der Schüler angeleitet werden. Der Lehrer, selbst eine ausgereifte Persönlichkeit, soll in einem persönlichen Lebensverhältnis zu den Schülern stehen und den Unterricht zu einem inneren Erlebnis für sie gestalten können. Die Arbeitsschule tritt da also in den Dienst der Persönlichkeitserziehung, während von der Sozialpädagogik das soziale Moment an ihr hervorgehoben wurde.

Ein Vertreter der Persönlichkeitspädagogik, der von gleichen Weltanschauungsgrundsätzen aus ging, der auch auf Fichte und Eucken sich berief, war auch Hermann Lietz mit seinen Gedanken der Landerziehungs-

¹⁾ H. Gaudig, *Didaktische Reflexionen* (5. Aufl., Leipzig u. Berlin 1922) S. 135.

heime und der Nationalshule. Bei anderen Anhängern dieser Richtung der Persönlichkeitspädagogik, z. B. bei Ernst Linde und Ernst Weber, wird hauptsächlich die grundlegende Bedeutung der lebensvollen Persönlichkeit des Lehrers für die Durchführung von Erziehung und Unterricht betont, persönliches Erleben und Lebendigmachen des Unterrichtsstoffes, ein geistiges Wiedergebären oder sogar ein künstlerisches Gestalten wird verlangt, Formel-
fram und Schablonentum einer unpersönlichen Methodik werden bekämpft. Allzu leicht aber gerät man dabei in einen Subjektivismus, der pädagogische Grundsätze und Regeln überhaupt verachten zu dürfen glaubt. Man vergißt dann, daß die Persönlichkeit nur zu der falschverstandenen und falschformulierten, äußerlich und starr gewordenen Methode in Gegensatz steht, nicht aber zu der rechten Theorie und der rechten Methode, denn diese fordert geradezu Durchtränkung mit echtem persönlichen Erleben.

Bei der Persönlichkeitspädagogik lassen sich einmal die metaphysischen Grundlagen anfechten, zumal man fragen kann, ob das Pädagogische notwendig dieses Unterbaus bedarf oder nicht vielmehr in seiner Reinheit und Selbstständigkeit dadurch gefährdet wird. Die der Persönlichkeitspädagogik zugrundeliegende Persönlichkeitsmetaphysik beschwört die Gefahr eines Eindringens der Metaphysik in die Pädagogik herauf, und ein solcher Metaphysizismus wäre ebenso verkehrt wie ein Psychologismus oder ein Naturalismus. Oder, wenn die pädagogischen Lehren der Persönlichkeitspädagogik nicht aus den metaphysischen Prinzipien ableitbar sind, dann erscheint die metaphysische Grundlage als entbehrlich, aber die Frage nach der Begründung der pädagogischen Lehren in sich bleibt dann auch ungelöst. Ferner aber lassen sich auch Bedenken erheben, ob die Persönlichkeitsidee, selbst wenn sie von metaphysischen Zutaten gereinigt wäre, geeignet erschiene, für sich das ganze Bildungsziel zu repräsentieren. Wohl ist es bedeutsam, daß die Persönlichkeitspädagogik den Menschen weder als naturhaftes Individuum noch als untergeordnetes Glied der Gemeinschaft faßt, sondern auf die ideellen geistigen Persönlichkeitswerte hinweist und die Stellung der Persönlichkeit im geistigen Leben zu würdigen sucht. Aber der Persönlichkeitsbegriff bedarf einer Ergänzung, wenn man seinen objektiven Wert sicherstellen und die Gefahr eines Subjektivismus ganz vermeiden will. Die Beziehung der Persönlichkeit zur Gemeinschaft und zum objektiven Wertzusammenhang muß genauer bestimmt werden.

5. Kulturpädagogik – Kulturphilosophie und Phänomenologie

Die Richtung der Persönlichkeitsmetaphysik und der Persönlichkeitspädagogik hat den Versuch unternommen, die Gegensätze Idee und Erfahrung, Individuum und Gemeinschaft durch die Persönlichkeitsidee zu überwinden. Aber dieser Versuch der Überwindung blieb besonders durch seinen metaphysischen Charakter in pädagogischer Hinsicht doch unbefriedigend: die empirisch vorhandene Gegensätzlichkeit, mit der es die Pädagogik zu tun hat, wurde dabei zu wenig berücksichtigt. Darunter müssen aber die pädagogischen Bestimmungen des Bildungsziels wie der methodischen Grundsätze im einzelnen leiden. Eine konkretere Fassung des Ziels pädagogischer Tätigkeit ist nötig als sie die metaphysische Persönlichkeitsidee bietet.

Die Individualpädagogik verfiel in einen Naturalismus oder einen Psychologismus, die Sozialpädagogik in einen Soziologismus oder einen Logizismus, die Persönlichkeitspädagogik in einen Metaphysizismus – welcher Weg scheint da noch offen zu bleiben? Alle Richtungen haben die Probleme des Verhältnisses von Idee und Erfahrung, Individuum und Gemeinschaft in einseitiger Weise zu lösen gesucht, in der Richtung der Persönlichkeitspädagogik machte sich aber wenigstens eine bedeutsame Tendenz zur Überwindung der Gegensätze geltend. Hier läßt sich also anknüpfen, zumal die Persönlichkeitsidee gewiß einen starken pädagogischen Wert besitzt. Aber es kann sich nicht darum handeln, das Bildungsziel von metaphysischen Gesichtspunkten aus zu gewinnen, sondern von der dem Pädagogischen selbst immanenten Dialektik ist auszugehen, und der Eigencharakter der pädagogischen Sphäre als der Sphäre des Ineinanders von Sollen und Sein, Wert und Leben darf nicht außer acht gelassen werden. Auch wenn die Projektion des geistigen Lebens ins Metaphysische, wie sie der metaphysische Idealismus vornimmt, richtig ist, kann das hier nicht in erster Linie in Betracht kommen.

Das geistige Leben kann auch in einer konkreteren Formung erfaßt werden. Das empirisch-menschliche Leben selbst ist ja nicht bloß ein vitales Geschehen im biologischen Sinn, sondern ein geistiges Wert-Leben: der Mensch schafft objektive, geistige Werte, die in empirischen Gebilden sich niederschlagen. Und die Werte ordnen sich in großen Wertzusammenhängen, in den Formen eines objektiv gewordenen Geistes, wie wir ihn in Wissenschaft, Kunst, Recht usw. finden. Diese Formen stehen ihrerseits nicht ge-

trennt nebeneinander, sondern sie gewinnen eine organische Verbindung durch ihre Beziehung auf einen ganzheitlichen Lebenszusammenhang, der zugleich ein neuer Wertzusammenhang unter der Totalitätsidee dieses Lebens ist, auf die Kultur nämlich. Die Werte der Wissenschaft, der Kunst, des Rechts usw. haben ihre objektiv-sachliche Bedeutung innerhalb ihres Gebiets, aber außerdem, ohne daß diese objektive Bedeutung irgendwie gestört würde, gehören sie dem Ganzen des kulturellen Lebens an, das in den verschiedenen Formen sich kundgibt. Und das Leben, das in der Kultur zum Ausdruck kommt, ist das Leben einer Gemeinschaft, die das Fundament für den Zusammenhang abgibt. Eigenartige Beziehungen sind da vorhanden: vom individuellen Subjekt aus entstehen objektive Wertgebilde, die ihrer Sachbedeutung nach selbständig und überindividuell sind, diese Werte können aber in einer neuen Ordnung auch als Ausdruck des auf einer Gemeinschaft als ihrem Subjekt beruhenden kulturellen Lebens betrachtet werden, womit sie auch eine überindividuelle Lebensbedeutung erhalten. Von solchen Einsichten aus muß ein neues Licht auf Probleme des Verhältnisses von Subjekt und Objekt, Individuum und Gemeinschaft, Erfahrung und Idee fallen. Subjektiver Geist und objektiver Geist stehen sich nicht fremd gegenüber, sondern sind notwendig wesensverwandt. Das von Subjekten geschaffene geistige Leben muß in seiner Struktur doch der Struktur der Subjekte irgendwie entsprechen, sonst könnten sie es nicht schaffen und objektivieren. Und das objektive geistige Leben seinerseits muß sich auf Subjekte beziehen, sich in ihnen realisieren können, sonst wäre es nicht fortwirkendes Leben. So ergibt sich da eine unaufhebbare Wechselbeziehung zwischen Subjektivem und Objektivem, ohne daß die Spannung der Gegensätze dadurch verloren ginge. Das Objektivgeistige enthält ideelle Werte, aber dies Ideelle verharret nicht in einer metaphysischen Sphäre, sondern bezieht sich auf Empirisches, hat selbst notwendig eine empirische Gestalt, in der es lebt. Das Empirische seinerseits erhebt sich zur Idee, indem das empirische Subjekt Werte schafft und indem in empirischem Material die Werte sich ausdrücken. Das einzelne Subjekt als Individuum wird eben dadurch, daß es objektive Werte schafft und damit selbst ein Wertzentrum ist, auch Glied einer Kultur-gemeinschaft; die Subjekte sind durch den Bezug auf die Wertosphäre, zu der sie sich erheben, untereinander verbunden, und die Gemeinschaft bedarf zu ihrem Bestehen des Zusammenwirkens und des Werteschaffens der Individuen: ein inniger Zusammenhang herrscht demnach hier auch zwischen Individuum und Gemeinschaft, wobei beide Glieder des Gegensatzes zu ihrem Recht kommen und das Gleichgewicht nicht etwa durch Überwiegen eines Gliedes gestört wird.

Die Tatsachen des geistigen und des kulturellen Lebens also müssen in den Mittelpunkt philosophischer Erörterung gestellt werden, damit eine neue Wendung der Probleme erreicht wird. Von verschiedenen Seiten her kann man versuchen, die Struktur des objektiven Geistes und der Kultur philosophisch zu begreifen. Man kann einmal das apriorische, ideelle Wesen als solches zu erfassen streben, wie es sich sowohl im unmittelbaren Bewußtseinserlebnis als auch in den Objektivationen des Geistes kundtut, indem man gerade absteht von aller empirischen, zeitlich-räumlichen Einkleidung — dann kommt man zur Methode einer Wesensbeschreibung, die zur Metaphysik führen, aber auch empirischen Wissenschaften als Grundlage dienen kann. In der Husserlschen Phänomenologie ist eine solche Methode ausgebildet worden, die sich als fruchtbar erwiesen hat. Stellt man die Frage nach der Geltung der objektiven Werte und ihrer Ordnung in einem Wertsystem in den Vordergrund, dann gelangt man zu einer Wertphilosophie, und wenn man die Ausgestaltung der Werte im Hinblick auf das Ganze des kulturellen Lebens berücksichtigt, nach dem Sinn und der Struktur der Kultur als solcher fragt, zu einer Kulturphilosophie. Wenn dabei die Tendenz auf das objektiv Gegenständliche vorherrscht, so kann man andrerseits aber auch vom Subjektiven ausgehen und eine psychologische Betrachtungsweise verfolgen. Dann ist die Grundfrage die: wie ist vom subjektiven Erleben aus ein Erfassen des geistigen und kulturellen Lebens möglich? Ersichtlich kann es sich da aber nicht um eine naturwissenschaftlich-psychologische Untersuchung handeln, vielmehr muß das eigentümliche Verhältnis der geistigen Gebilde zum subjektiven Seelenleben gewürdigt werden. Diese Gebilde sind nicht der Seele fremd gegenüberstehende naturhafte Seinsgebilde, sondern es sind geistige Wertgebilde, denen ein Sinn innewohnt und die Produkte eines seelischen Erlebens darstellen, die daher auch erlebt werden können und müssen. Um das Erfassen des Sinns in dem geistigen Zusammenhang handelt es sich, da nützt kein naturwissenschaftliches Beobachten und Experimentieren, da muß man sich mit der Totalität der erlebenden Seele hineinversetzen in die wesensverwandte Struktur der objektiven Gebilde, man muß sie sich aneignen, sie erleben, sie verstehen. Die Funktion des „Verstehens“ ist hier von fundamentaler Bedeutung. Wir verstehen sinnhafte Gebilde und Formen, wir erkennen sie nicht bloß in ihrer Gesetzmäßigkeit, sondern wir werden intuitiv ihres Sinnes inne, wir machen sie zu einem Stück unsres eigenen Erlebens. Eine Psychologie, die von diesem geistigen Vorgang des Verstehens ausgeht, kann nicht naturwissenschaftlich orientiert sein, sondern muß einen geisteswissenschaftlichen Charakter haben, die Struktur geistiger Sinnzusammenhänge soll von ihr psychologisch beschrieben werden.

Wie diese philosophischen Probleme mit pädagogischen verknüpft sind, läßt sich leicht aufweisen. Für die Pädagogik muß die Beziehung des Subjekts zum geistigen und kulturellen Leben wesentlich sein. Die Wechselbeziehung von Subjekt und Objekt, Individuum und Gemeinschaft, Erfahrung und Idee, wie sie dabei auftritt, wird gerade dem im pädagogischen Akt geforderten Ineinander der Glieder gerecht, es ist da ein dialektisches Verhältnis geschaffen, das doch noch nicht metaphysisch ist, sondern eine empirische Erfassung ermöglicht. Und eben dies braucht die Pädagogik. Auch das Ziel pädagogischer Tätigkeit scheint hier eine konkrete Bestimmung zu erfahren. Der Ausgangspunkt kann vom empirischen Subjekt des Individuums genommen werden, aber dies Subjekt wird hier nicht seinem naturhaften Dasein nach betrachtet, sondern seinen geistigen Wertqualitäten nach, es muß im Keim schon Werte enthalten und im Hinblick auf Werte entwicklungsfähig sein. Die objektiven Werte ihrerseits aber müssen ein subjektives geistiges Besitztum werden können, und infolge der Beziehung auf Werte muß das Individuum zum Glied einer Wertgemeinschaft erhoben sein. Bei solcher Sachlage sind pädagogische Forderungen und Ergebnisse gesichert. Das letzte Ziel aber, in dem die Totalität pädagogischen Strebens ihren Gipfelpunkt erreicht, muß dann bezogen werden auf die Werttotalität der Kultur. „Bildung“ wird das Ziel heißen, Bildung im tiefen und umfassenden geistigen Sinn verstanden, schon im Wort als solchem liegt der Bedeutung nach die Verwandtschaft mit der Kultur. Bildung muß die im Subjekt lebendig gewordene individuell-geistige Kultur bedeuten, die aber das Individuum nicht isoliert, sondern gerade in eine geistige Gemeinschaft hineinstellt, und Kultur ist die objektiv gewordene Bildung einer geistigen Gemeinschaft von Individuen. Eine Übereinstimmung der subjektiv-seelischen und der objektiv-geistigen Struktur besteht danach, und eben dadurch kann ein Bildungsziel und Bildungsideal aufgestellt werden, das subjektive wie objektive Bedeutung besitzt, das erfüllt ist von dem Reichtum geistig-kulturellen Lebens und so weder in einer unerreichbaren metaphysischen Sphäre schwebt noch auch im bloß empirisch Daseienden aufgeht.

Durch solche kulturphilosophischen Erwägungen scheint sich ein Weg zur Weiterbildung und Überwindung der Persönlichkeitspädagogik zu bieten. In der Philosophie der Gegenwart ist gerade in der letzten Zeit die kulturphilosophische Strömung immer stärker geworden. Und in Verbindung damit hat sich auch eine pädagogische Richtung herausgebildet, die kulturphilosophische Gesichtspunkte mit Erfolg in die Pädagogik eingeführt hat, die Richtung der Kulturpädagogik. Es erweist sich eine kulturphilosophische und wertphilosophische Grundlegung der Pädagogik als notwendig,

nicht bloß eine logisch-erkenntnistheoretische oder metaphysische Grundlegung. Pädagogik muß eng verbunden sein mit philosophischer Besinnung über die geistige und kulturelle Wertosphäre, Erziehung und Bildung des Einzelnen müssen übereinstimmen mit den fundamentalen Wertrichtungen des kulturellen Lebens. Der Mensch ist eingeordnet in einen Kulturzusammenhang, er kann sich nicht abseits stellen von den großen objektiv-geistigen Mächten, sondern er soll tätig mitarbeiten an dem Ganzen des kulturellen Lebens, er soll Kulturwerte schaffen. Nicht nur zur Persönlichkeit soll er sich erziehen und bilden, sondern er soll sich von vornherein auch als Glied der kulturellen Wertgemeinschaft betrachten, in der er als Persönlichkeit wirken muß.

Als philosophische Vorläufer dieser kulturphilosophischen und kulturpädagogischen Richtung können Männer wie Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher und Hegel gelten. Wilhelm von Humboldt hat bereits ein kulturphilosophisch begründetes Humanitätsideal gezeichnet, das allerdings einen stark ästhetischen Charakter trug. Schleiermacher hat eine Fähigkeit historischer Einfühlung mit systematischer Betrachtungsweise zu verbinden gesucht, wollte eine Einheit von Vernunft und Natur finden, vertrat Gedanken einer kulturphilosophisch gefärbten Ethik, in der Staat, gesellige Gemeinschaft, Schule und Kirche als ethische Organismen aufgefaßt wurden, und übertrug seine ethisch-kulturphilosophische Denkweise auch auf die Pädagogik. Hegel hat den bedeutsamen Begriff des objektiven Geistes formuliert, der nicht nur für die Metaphysik, sondern auch für die Kulturphilosophie und Geschichtsphilosophie von Wichtigkeit ist. Später hat dann der Biograph und Geistesverwandte Schleiermachers Wilhelm Dilthey die Eigenart der Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften aufzudecken gesucht und den Plan einer beschreibenden geisteswissenschaftlichen Psychologie entworfen. Dilthey'sche Gedanken haben auf moderne Vertreter einer Kulturphilosophie und Kulturpädagogik wie Eduard Spranger und Theodor Litt eingewirkt. Eduard Spranger hat in seinem Werk „Lebensformen“ Ideen einer geisteswissenschaftlichen Strukturpsychologie, die der naturwissenschaftlich orientierten Psychologie der Elemente gegenübergestellt wird, systematisch ausgebaut.

Für die Methodik dieser kulturphilosophischen und kulturpädagogischen Strömung ist außer dieser geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise auch die moderne Phänomenologie, wie sie durch Husserl und seine Schule vertreten wird, von Bedeutung geworden. Die Richtung der Phänomenologie verfolgt vor allem eine neue philosophische Methode, eine Methode apriorischer Wesensfassung und Wesensbeschreibung, die eine gewisse Überwindung des positivistischen Psychologismus wie des neukantianischen Logizismus bedeutet und

die besonders in den Geisteswissenschaften eine fruchtbare Anwendung gefunden hat. Im Unterschied vom Positivismus bleibt die Phänomenologie nicht bei dem Empirischen stehen, sie sucht vielmehr apriorische Wesenheiten aufzudecken und berührt sich in dieser Tendenz mit dem logizistischen Idealismus, aber das Apriori ist ihr nicht in transzendentaler Methode konstruierbar, sondern kann nur durch eine besondere intuitive Einstellung, die uns absehen läßt von aller empirischen Umkleidung, auf dem Wege einer „Wesensschau“ erfaßt werden. Nun soll es sich weiter um eine Klärung der apriorischen Wesenheiten handeln, sie sollen ohne Hineintragung irgendwelcher theoretischer Vorurteile rein wesensmäßig in ihrer Gegebenheit im reinen Bewußtsein beschrieben werden. Wenn so auch festzuhalten ist, daß die Phänomenologie nicht eine empirische Wissenschaft, sondern eine apriorische Wesenswissenschaft sein will, so kann doch aus ihrer deskriptiven Methode auch eine beschreibende geisteswissenschaftliche Psychologie Vorteil ziehen. Und daß für die Pädagogik sich Anknüpfungspunkte an geisteswissenschaftliche Psychologie wie an die Phänomenologie bieten, ist nicht zu leugnen. Beschreibung und Klärung pädagogischer Sachverhalte rein als solcher ist eine wichtige Aufgabe, die viel zu sehr vernachlässigt worden ist, denn gerade die Pädagogik ist von jeher stark mit Voraussetzungen und Vorurteilen irgendwelcher Art belastet worden, die oft die rein pädagogischen Probleme verdeckt haben.

So steht die Richtung der Kulturpädagogik in engem Zusammenhang mit bedeutsamen philosophischen Bestrebungen der Gegenwart. Im Unterschied von anderen pädagogischen Richtungen wird hier der Begriff der Bildung mit Beziehung auf das geistige und kulturelle Leben in den Mittelpunkt gestellt, die Pädagogik wird in den Rahmen einer Kulturphilosophie gespannt, kulturphilosophische und geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise wird für sie als maßgebend angesehen. Damit werden wichtige Bestimmungen über das Ziel und den ganzen Charakter pädagogischer Tätigkeit gewonnen.

Bildung im Sinne einer so kulturphilosophisch begründeten Pädagogik wird als geistige, kulturelle Bildung begriffen, die vom Innern der Persönlichkeit aus erfolgen muß. Bildungswerte haben eine enge Beziehung zu Kulturwerten; während aber Kulturwerte eine objektive, festgewordene Form haben können, müssen Bildungswerte einen mehr persönlichen, dynamischen, lebensprozeßartigen Charakter aufweisen. Bei derartiger Betrachtung erscheint es möglich, sowohl den Ansprüchen der Persönlichkeit als auch den Forderungen der Objektivität gerecht zu werden. Die Bildung wird als Idee in ihrem Lebensprozeßcharakter aufgefaßt;

reale, kulturelle Bedingungen sind maßgebend für ihre jeweilige inhaltliche Erfüllung. Demnach können verschiedene Ausgestaltungen des Bildungsbegriffs nebeneinander bestehen, entsprechend den nebeneinander bestehenden kulturellen Lebensgebieten, die sich doch zu einer Einheit zusammenschließen. Es müssen sich typische Bildungsformen ergeben, so wie es typische Lebensrichtungen in der Kultur gibt. Denn selbstverständlich darf man nicht das Bildungsideal auflösen in eine unübersehbare Mannigfaltigkeit individueller Formen, sondern man muß die typischen, kulturell bedeutsamen Formen herausfinden, die in einer systematischen Einheit verbunden sein müssen, die aber ihrerseits bei Bewahrung ihres typischen Charakters auch individuelle Modifikationen zulassen.

Bei einer solchen kulturphilosophisch begründeten Bestimmung des Bildungsziels empfängt auch das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft eine neue Form. Das Individuum wird seinem Bildungswertcharakter nach zu einer Persönlichkeit, die im kulturellen Leben wurzelt und notwendig sich auf kulturelle Wertgemeinschaft bezieht. Persönlichkeit und Gemeinschaft stehen da durch die Bildungswert- und Kulturwertbeziehung in einer engen Verschränkung, liegen weder in empirisch-naturhafter noch in metaphysisch-idealer Sphäre, sondern in der konkret-geistigen kulturellen Sphäre, die selbst eine Verbindung von Idee und Wirklichkeit, Sollen und Sein darstellt und darum eine unmittelbare pädagogische Bedeutung gewinnen kann. So läßt sich vom kulturphilosophischen Standpunkt die Korrelation zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft verstehen, ohne daß man einseitigerweise das eine Glied zu sehr hervorhebt und ohne daß man entweder im bloß Daseienden steckenbliebe oder sich in wirklichkeitsfremde allgemeine Ideen verlöre. Damit ergibt sich die Möglichkeit, nicht nur ein Persönlichkeitsideal oder ein Gemeinschaftsideal aufzustellen, sondern Persönlichkeit und Gemeinschaft in ihrem ideellen Ineinander als pädagogisch wesentlich zu begreifen und dabei trotz der grundlegenden ideellen Tendenz die Anknüpfung an die empirische Gegebenheit des Individuums und der jeweiligen konkret-wirklichen Gemeinschaftsformen nicht zu vernachlässigen.

Wie eine solche kulturphilosophisch orientierte Pädagogik auch in empirisch-praktischer Hinsicht fruchtbar wirken kann, läßt sich am besten an den Ideen Georg Kerschensteiners dartun. Kerschensteiner versteht unter Bildung im weitesten Sinn die „Formung der Seele durch die Mittel der umgebenden objektiven Kultur“, die „individualisierende Verlebendigung dieser objektiven Kultur“, und das „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ lautet für ihn so: „Die Bildung des Individuums wird nur

durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist¹⁾. Die praktisch-pädagogische Frage ist dann: Wie kann ich ein Kulturgut, in dem Bildungswerte stecken, mir zu eigen machen, es zu einem Bildungsgut für mich gestalten? Und Kerschensteiner antwortet darauf: „Ich kann es nur assimilieren, indem ich durch ununterbrochene Tätigkeit, die aus der Totalität meiner Individualität wächst, mich in das Wesen des Kulturgutes zu versetzen suche, d. h. eben es erarbeite“²⁾. Nicht mit einem bloßen Verstehen ist es in pädagogischer Hinsicht getan, sondern auf ein geistiges Erarbeiten kommt es an. Die Methode der praktischen Pädagogik muß eben darin bestehen, daß sie ein Erarbeiten kultureller Werte ermöglicht. Die Arbeitsschule wird dann ihrem Begriff nach als diejenige Schule bestimmt, „die durch ihre Methoden und durch die Art ihres ganzen Betriebes die immanenten Bildungswerte ihrer Bildungsgüter auslöst“. Damit wird die Kulturbedeutung der Schule betont, und das pädagogische Verhalten wird in eine enge Beziehung zum kulturellen Leben gesetzt.

Die theoretische und praktische Bedeutung der kulturpädagogischen Richtung läßt sich nicht verkennen. Der Pädagogik ist dadurch in der Tat neues Leben zugeführt worden. Daß auch die Kulturpädagogik in ihren Prinzipien wie in ihren Folgerungen noch an manchen Punkten kritischer Prüfung bedarf, braucht man nicht zu bezweifeln, und das beeinträchtigt auch nicht die Fruchtbarkeit ihrer Grundgedanken. Gewiß kann man auch in der Betonung der Kulturbedeutung des Pädagogischen zu weit gehen, wenn man etwa der pädagogischen Tätigkeit ohne weiteres einen kulturschöpferischen Wert zuspricht und ihren vermittelnden Charakter übersieht, wenn man die Schule direkt zu einem eigenartigen Kulturfaktor machen will, wie das z. B. Gustav Wyneken tut, wenn man der Jugend schon eine besondere autonome Kultur zuerkennt und von „Jugendkultur“ redet. Aber solche Extreme weist auch eine wissenschaftlich begründete Kulturpädagogik ab. Auch kulturphilosophische Besinnung darf zweifellos nicht den Eigenwert des Pädagogischen zerstören, sondern soll nur seiner Heraushebung dienen. Daß die Pädagogik nicht nur zur Kulturphilosophie, sondern auch zur Logik und Erkenntnistheorie und auch zur Metaphysik Beziehungen haben kann und haben muß, ohne darum eine abhängige Vasallin einer dieser Disziplinen zu werden, das darf man auch nicht vergessen.

¹⁾ G. Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses (2. Aufl., Berlin 1924).

²⁾ G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (5. Aufl., Leipzig 1922) S. 72.

6. Ausblick

Ich habe absichtlich nur ein paar große, typisch bedeutsame Richtungen herausgegriffen, an denen der Zusammenhang philosophischer und pädagogischer Fragestellungen besonders deutlich hervortritt und die in der Tat wichtige Seiten des modernen Bildungsideals repräsentieren. Schon die Verschiedenartigkeit der Richtungen zeigt, daß das moderne Bildungsideal nicht mit einem einfachen Begriff wiederzugeben ist. Das Soziale, Individuelle und Persönliche stellen nur besondere Seiten oder Momente der Bildung dar, die nicht für sich das ganze Bildungsziel bedeuten können. Die wahre, vollendete Bildung muß alle diese Momente umfassen, indem sie ihnen die rechte Einschränkung erteilt. Die Richtung der Kulturpädagogik weist einen Weg dazu, indem sie die Persönlichkeit als Wert Ganzes in Beziehung setzt zu den objektiven Werten des geistigen und kulturellen Lebens. Daß damit die Zeichnung des Bildungsideals der Gegenwart und der Zukunft schon vollendet sei, wird man nicht behaupten, vielmehr wird man zugeben, daß auch die kulturpädagogische Richtung noch weiterer Entwicklung und einer Ergänzung fähig sei.

In der Philosophie der Gegenwart vollzieht sich, nachdem man eine Zeitlang nur ein Chaos widerstreitender Meinungen wahrzunehmen glaubte, ohne Zweifel eine Annäherung der verschiedenen Richtungen in dem Sinne, daß jede durch den Fortgang ihrer eigenen Problematik sich gezwungen sieht, über sich selbst hinauszustreben, und so ihre Ergänzungsbedürftigkeit erweist. Eben damit treten wieder große, allgemeine Probleme hervor, die von verschiedenen Seiten her betrachtet werden können und betrachtet werden müssen, da sie erst dadurch ins rechte Licht gerückt werden. Durch diese Mehrseitigkeit der Betrachtungsweise bei fundamentalen Fragen erhalten die Gegensätze der für sich einseitigen Richtungen eine relative Berechtigung. Ein einheitliches philosophisches System, das all den Relationen und Antinomien, die sich dabei ergeben, gerecht würde, ist noch nicht gefunden — Skeptiker sagen, es ist nicht auffindbar —, es müßte wohl die universale Weite der Leibnizschen Philosophie mit dem Tiefsinn Hegelscher Dialektik verbinden. Ob ein solches System einmal wirklich ausgeführt wird, das kann man nicht prophezeien —, uns heutzutage genügt schon dies, daß auf verschiedenen Gebieten und von verschiedenen Seiten her die Problematik zur Systematik drängt, auch wenn es nur eine immanente Systematik des jeweiligen Problemgebietes ist.

In der Pädagogik der Gegenwart ist die Situation ähnlich, nur noch komplizierter, denn in der Pädagogik muß bei ihrer Wirklichkeitsnähe noch stärker die Gegensätzlichkeit der in der ganzen modernen Kultur wirkenden Tendenzen zum Ausdruck kommen. Pädagogische Probleme sind nicht nur mit allgemeinen philosophischen Problemen verbunden, sondern auch mit konkreten Kulturproblemen, ja mitunter mit zufällig erscheinenden Tagesfragen. Da scheinen der Mannigfaltigkeit der Fragen und Antworten keine Grenzen gesetzt, da scheint zwischen den divergierenden Tendenzen, die sich aus bestimmten Problemlagen entwickeln, keine Versöhnung möglich zu sein. Und doch müssen auch da die pädagogischen Grundprobleme als solche heraustreten, und große Richtlinien zu ihrer Lösung müssen sich in dem Vielerlei der Meinungen finden lassen. Auch da muß die Entwicklung aus der Problematik zu einer Systematik führen, die den Reichtum des Lebens nicht dogmatisch in ein paar abstrakte Formeln zu bannen sucht und die Gegensätze nicht durch Kompromisse abschwächt oder durch Abschneiden eines Gliedes verstümmelt, sondern die eine höchst differenzierte, umfassende Einheit der Vielheit darzustellen vermag. Dann kommen auch die entgegengesetzten pädagogischen Richtungen zu ihrem relativen Recht.

Eine wissenschaftliche philosophische Pädagogik muß einen kritischen Standpunkt gegenüber den verschiedenen Richtungen einnehmen, indem sie die philosophischen und pädagogischen Grundlagen prüft und dogmatische Voraussetzungen, welche die Reinheit pädagogischer Problemstellungen trüben, beseitigt. Nur so kann der rechte Zusammenhang zwischen Philosophie und Pädagogik hergestellt werden, ohne daß die Pädagogik ihre Eigenartigkeit und Selbständigkeit einbüßte und ohne daß sie andererseits sich von der Philosophie löslöste und ihre philosophischen Grundlagen zu ihrem eignen Schaden mißachtete. Derartige kritische Betrachtungen werden auch in praktischer Hinsicht Früchte tragen können. Auch für den Praktiker ist es notwendig, daß er sich mit den theoretischen Grundlagen beschäftigt, daß er sich das Fundament befestigt, auf dem er seine Praxis aufbauen muß. Und die Theorie ihrerseits findet ihre schönste Bewährung, wenn sie in der Praxis Erfolge erzielt.

Gerade bei der Menge von pädagogischen Bestrebungen in der Gegenwart, von Bestrebungen, die zweifellos noch allerhand Wirres und Ungeklärtes enthalten, ist es notwendig, das Wertvolle herauszufinden und kritisch zu beurteilen, aber es lohnt doch auch der Mühe. Es sind doch auch pädagogische Ideen da, die wert sind, ausgeprägt und verwirklicht zu werden, es ist ein neues, emporstrebendes Leben auf pädagogischem wie auf philosophischem Gebiet vorhanden, und wir können von der Zukunft nur hoffen,

daß die wertvollen Ansätze ausgebildet werden, daß das Gute gedeihe und blühe und Früchte trage, daß aber das mancherlei Unkraut, das noch ringsum wuchert, verdorren möge. Um große Ideen geht es in der Pädagogik, um Ideen, die für die Zukunft richtunggebend sein sollen, die der nächsten Generation eingepflanzt werden sollen, da ist theoretische Besinnung und praktische Arbeit nötig bei allen, die mit Erziehen und Bilden zu tun haben, mögen sie an der Volksschule, an höheren Schulen oder an Hochschulen tätig sein. Das Bewußtsein, an gemeinsamen Aufgaben der Erziehung und Bildung des Volkes mitzuarbeiten, am geistigen Wiederaufbau Deutschlands, das muß uns alle befeelen.

* Verlag von Julius Belz in Langensalza *

Über die pädagogischen Strömungen und Bewegungen der
Neuzeit unterrichtet

Methodische Strömungen der Gegenwart

14. Auflage

bearbeitet und herausgegeben von

Dr. Otto Karstädt

Geheimem Regierungsrat, Ministerialrat in Berlin
unter Mitarbeit von bedeutenden Schulleuten

— Preis: broschiert 10,85 G.=Mk., gebunden 12,— G.=Mk. —

Im selben Verlage liegt vor:

Die Jugend im eigenen Urteil

Eine Untersuchung zur Jugendkunde

von

Dr. A. Busemann

— Preis: broschiert 7,— G.=Mk., gebunden 8,50 G.=Mk. —

Das Buch schildert, wie sich Kinder und Jugendliche selbst darstellen und beurteilen. Wie sich von der naiven Ichaussage die reflektierte Selbstdarstellung die äußeren und inneren Teile der Person ergreift, wie das kindliche und das jugendliche Erleben sich in Selbstzeugnissen rührend oder erschütternd Ausdruck sucht, wird in reicher Anschaulichkeit deutlich. Das Buch wird Psychologen wie Pädagogen gleich unentbehrlich werden, ganz besonders aber eignet es sich dazu, jungen Lehrern an Volksschulen und an höheren Schulen die Gestalt kindlichen Seelenlebens nahe zu bringen, und sie anzuleiten, im Schüler das suchende, fragende, der Liebe und der Hilfe bedürftige Kind, den mit sich selbst ringenden, von innen und außen durchschüttelten Jugendlichen zu sehen, und von da aus die rechte Stellung zu der ihnen anvertrauten Jugend zu gewinnen.

* Verlag von Julius Belz in Langensalza *

Jenaer Beiträge

zur Jugend- und Erziehungs-Psychologie

Herausgegeben von

Dr. A. Argelander, Prof. Dr. W. Peters,
Prof. D. Scheibner

— Heft 1 · Preis 2,— G.=Mk. —

Inhalt:

Zur Einführung — Helmut von Bracken, Persönlichkeits-
erfassung auf Grund von Persönlichkeitsbeschreibungen; Unter-
suchungen zum Problem des Personalbogens — W. Peters,
Die psychol. Anstalt der Universität Jena. Erster Bericht 1923—1925.

*

Im Mittelpunkt des Arbeitsgebietes, dem die Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungs-Psychologie gewidmet sind, stehen die Probleme der werdenden Persönlichkeit. Die Individualität des Kindes und Jugendlichen soll in diesen Beiträgen ebenso untersucht werden wie seine Beeinflussbarkeit durch Erziehung und Unterricht, die Erfolge dieser Beeinflussung und die Wege, die zu ihnen geführt haben. Insbesondere sollen die psychologischen Probleme der Arbeitspädagogik, der unterrichtlichen Arbeitsvorgänge, der freien Unterrichtshaltung, des Werkunterrichts, der arbeitenden Schulklasse u. a. m. behandelt werden. Auch mit dem in pädagogischer Hinsicht abnormen Kinde werden sich die Beiträge befassen.

*

Die Hefte der Jenaer Beiträge erscheinen zwanglos und sind einzeln käuflich. Sie werden allen Pädagogen zum Vergleich der eigenen Beobachtungen eine willkommene Anregung sein.

